

MÁRCIA BAIERSDORF DE ARAUJO

**RETRATOS DO COTIDIANO: UMA LEITURA SOBRE
OS SIGNIFICADOS ANUNCIADOS NOS ESPAÇOS
PEDAGÓGICOS DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA**

Monografia apresentada para o Curso
de Especialização em Organização do
Trabalho Pedagógico, Departamento de
Teoria e Fundamentos da Educação,
Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Regina Cely de Campos

CURITIBA

2000

Há um menino
há um moleque
morando dentro do meu coração
toda vez que o adulto balança
ele vem pra me dar a mão

Há um passado
no meu presente
um sol bem quente lá no meu quintal
toda vez que a bruxa me assombra
o menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
que eu sei que não deixarão de existir
amizade, palavra, respeito, caráter,
bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo, não quero
viver como toda essa gente insiste em viver
e não posso aceitar sossegado
qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia
bola de gude
o solitário não quer solidão
toda vez que a tristeza me alcança
o menino me dá a mão

*(Bola de meia, bola de gude. Milton Nascimento
e Fernando Brant)*

Agradecimentos para as escolas Trilhas, Trindade e Família Feliz que dispuseram-se em abrir suas portas para que esse estudo pudesse acontecer. Espera-se que a pesquisa resultante possa contribuir para que essas escolas percebam novos elementos reveladores de sua existência concreta inserida em um contexto sócio-educacional maior que certamente se reflete na organização de seus espaços e da rotina cotidiana com as crianças.

Para as professoras Regina Cely de Campos, minha orientadora nessa monografia, e para a professora Gilsele de Souza, renovados agradecimentos pela disponibilidade e paciência dispensada a esta pesquisadora iniciante.

Carinhosamente agradeço ao meu marido Henrique que com muito cuidado e companheirismo ajudou-me no processo de transformar os registros filmográficos das escolas pesquisadas no mosaico de imagens congeladas apresentadas nessa monografia.

Também agradeço ao colegiado do curso de especialização que permitiu o prorrogamento de prazo para entrega dessa monografia, considerando situações específicas que requereram maior tempo para a conclusão desse trabalho.

ÍNDICE

1. O começo de uma caminhada reflexiva	02
1.1. A concepção de currículo subjacente ao tema espaços escolares	02
1.2. Primeiras aproximações com o tema espaços escolares	05
1.3. Conceituando as categorias espaço e tempo	12
1.4. Mapeando o caminho	18
2. Retratos cotidianos das instituições pesquisadas	25
2.1. Primeiras impressões	25
2.2. Retratos do cotidiano 1: mosaico de imagens	28
2.3. Retratos do cotidiano 2: o sentido das imagens em novos retratos	32
2.3.1. As instituições pesquisadas	32
2.3.2. Quem são as educadoras?	37
2.3.3. O planejamento da rotina diária e a abertura de espaços reflexivos	40
2.3.4. Espaços de intercâmbio escola-família	44
2.3.5. Momentos da rotina	46
3. Marcas culturais necessárias a emancipação da infância: um retrato possível	70
4. Referências Bibliográficas.....	78

Anexos

I Planejamentos Semanais da Creche Trindade

II Registro do Desenvolvimento Infantil – Creche Trindade

1. O começo de uma caminhada reflexiva

1.1. A concepção de currículo subjacente ao tema espaços escolares

Uma nova concepção sobre o que é currículo começa a se estruturar no campo da Pedagogia. Este não tem sido pensado apenas em sua dimensão documental. Cada vez mais tem se buscado perceber e destacar as múltiplas dimensões que perpassam os currículos escolares e que ajudam a conformar determinadas práticas pedagógicas em detrimento de outras¹.

Começa-se a destacar, com especial relevância, as múltiplas dimensões que fundamentam esse *currículo em ação*²: filosóficas, estéticas, éticas, políticas, artísticas, antropológicas e cotidianas. Entende-se que essas dimensões fundamentam práticas pedagógicas diversas ocorridas no cotidiano das escolas.

O conhecimento de que essas dimensões expressam-se de variadas formas na prática educativa coloca um grande desafio de ordem teórico-prática para aqueles e aquelas que lançam-se na tarefa de conhecer o *currículo escolar em ação*.

Nessa perspectiva, as mensagens anunciadas no cotidiano escolar passam a ser lidas, levando-se em consideração que a aparente cotidianidade que faz com estas mensagens pareçam corriqueiras ou superficiais poderá ser apenas ilusória.

As mensagens do cotidiano veiculam significados explícitos e implícitos a serem interpretados, de forma que seja possível remontar uma cadeia de significações até então despercebidas. Tais significados podem ser interpretados, como faz pensar Walter Benjamin, como *fragmentos* reveladores de dimensões históricas importantes até então não percebidas em sua singularidade.

Vejamos como esse autor formula metaforicamente o conceito *fragmento*, para que fique mais clara a idéia de que muitas vezes uma singularidade poderá revelar dimensões

¹ Sobre a concepção de currículo aqui enunciada foram consultados escritos de Tomaz Tadeu, Antonio Flávio Barbosa Moreira, José Pedro Bouffleur e Sônia Kramer. Ver referências bibliográficas.

² Estamos utilizando como conceito a expressão *currículo em ação* para destacar sua dimensão cotidiana expressa fundamentalmente na prática pedagógica.

inusitadas e relevantes para a compreensão de uma História combativa e resistente e, que nesse sentido, rememorar narrativas até então ocultas impõe ao pesquisador compreender que juntar os *cacos de história perdidos ou calados ao longo do tempo* constitui uma prerrogativa de método.

“... o anjo da história deve ter esse aspecto. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra no paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso”. (Benjamin, 1987, p. 226. In: Por entre as pedras: arma e sonho na escola, Kramer, 1998, p.48)

Nesse sentido, o esforço de análise dispensado nessa pesquisa buscou ser coerente com a idéia de que, quando tais fragmentos são organizados por aqueles e aquelas que buscam *reconhecê-los*³ em uma rede de significados mais ampla, torna-se possível um olhar mais aprofundado sobre o cotidiano escolar e, conseqüentemente, sobre o *currículo em ação*.

Muitas pesquisas no campo da Pedagogia vem assumindo essa direção nos últimos anos. Inúmeros estudos buscaram resgatar fragmentos históricos que podem ajudar na composição de novas redes de significados, esclarecedoras das práticas humanas, concepções

³ Reconhecer implica, como nos lembra Paulo Freire em realizar uma nova leitura sobre algo que já conhecemos ou que já aconteceu e, por assim ser, reconhecer implica em conhecer novamente, ou em outras palavras,

e relações de poder existentes nos mais diferentes momentos históricos e nas mais diversas práticas sociais⁴.

Na medida em que essa pesquisa assumiu o currículo escolar em sua dimensão cotidiana e, na medida em que pretendeu reconhecer fragmentos cotidianos que pudessem ser percebidos como expressões desse currículo, destacaram-se como objetos de análise questões como: os diálogos travados entre os diferentes atores da prática pedagógica, a organização dos tempos e espaços, a estética dos ambientes, os recursos didáticos utilizados, a arquitetura das edificações escolares, entre inúmeras outras questões que pudessem ajudar a compor uma rede de informações capazes de colocar a escola como lugar social singular a ser conhecido em sua diversidade e na sua singularidade.

Com base nessa concepção de currículo, essa pesquisa buscou destacar alguns dos significados percebidos nos espaços escolares de instituições de educação infantil e na própria organização da rotina diária junto as crianças, considerando a necessidade de compreender as mensagens que tais significados anunciam sobre a proposta pedagógica das instituições pesquisadas. Além disso pretendeu observar se os espaços são ou não percebidos, pelos sujeitos que atuam nessas escolas, como importantes elementos que participam do currículo de educação infantil em construção nesses estabelecimentos.

Para responder a essa problemática levantada foi necessário um domínio básico sobre o que tem sido produzido sobre educação infantil no Brasil e em outros países que já avançaram bem mais na organização de políticas voltadas a garantia dos direitos elementares das crianças pequenas, especialmente no que se refere a uma educação de qualidade para a infância. O contato com esse referencial bibliográfico somado ao conceito curricular subjacente ao tema espaços escolares ajudaram na delimitação de importantes questões direcionadoras das reflexões realizadas nessa monografia.

realizar uma leitura mais profunda sobre aquilo que já vinha sendo aceito como conhecido e sobre aspectos que até então não percebidos com a necessária profundidade teórica.

⁴ Alguns trabalhos poderiam ser citados como representativos desse esforço. Na linha da pesquisa historiográfica fizemos a leitura do livro organizado por Moysés Kulman, "História da infância no Brasil", além desses destaca-se a produção de Ana Lúcia Goulart de Faria, "Educação pré-escolar e cultura". Outras indicações constam nas referências bibliográficas ao final desse trabalho.

1.2. Primeiras aproximações com o tema espaços escolares

Uma conquista já consolidada em grande parte das creches e pré-escolas situadas em países como Itália, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos e Suécia é o espaço físico, pensado não apenas como pano de fundo para a prática educativa, mas como elemento fundante do projeto pedagógico em curso na educação infantil desses países e nos respectivos currículos experienciados nessas escolas.

O conhecimento e registro dessas experiências, particularmente da experiência italiana, relatada em algumas obras em processo recente de tradução no Brasil, impressionou pelo fato dos relatos de experiência descreverem com grande riqueza de detalhes a composição de ambientes convidativos, aconchegantes, que integram um projeto curricular materialmente estruturado e organicamente articulado entre os profissionais da educação infantil, comprometidos com um projeto de sociedade melhor. O dado mais relevante observado nesses relatos foi o fato de que as descrições lidas durante a pesquisa faziam menção a instituições públicas, dirigidas a toda a população infantil. Considera-se que a conquista desse conceito de qualidade curricular é expressão da luta política de muitos/as educadores/as em favor de uma política estatal comprometida com a educação de crianças pequenas.

Além disso foi possível destacar, a partir dos referenciais bibliográficos pesquisados, a cultura no centro de toda organização espacial e didática do currículo de educação infantil, motivando o planejamento de ambientes voltados para: 1. a realização de atividades construtivas; 2. a organização coletiva do processo ensino-aprendizagem entre crianças e adultos; 3. a indagação e a inquietação próprias do processo de conhecimento; 4. a vivência do tempo de infância; 5. a valorização de tradições típicas do universo infantil; 6. o entrosamento profissional do corpo docente; 7. a participação efetiva da comunidade na gestão escolar; entre outras importantes situações articuladas com a finalidade de efetivar um currículo multicultural abrangente e dinâmico.

Foi possível perceber que nesses espaços institucionais nada ocorre por acaso. Os objetos são dispostos nos ambientes de forma a instigar aqueles/as que se arriscam a conhecer e que adentram em ambientes originais, aconchegantes, parecidos com a própria casa e,

sobretudo, curiosos. A localização, os objetos, a decoração, a movimentação das pessoas priorizam *as cem linguagens da criança*, isto é, os modos de ser criança e a cultura infantil⁵.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar
As maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo
Dizem-lhe:
De pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se

⁵ O conceito cultura infantil tem sido utilizado para caracterizar formas peculiares que marcam os modos como as crianças representam o mundo e com ele se relacionam. Pesquisar os elementos característicos da cultura infantil tem sido o esforço de vários estudos científicos. A historiografia vem utilizando-se de documentos históricos como diários, literatura, registros iconográficos, entre outros para estudar a relação criança e sociedade e para resgatar imagens infantis presentes em diferentes períodos históricos. Além desses, existem vários estudos na área da psicologia que buscam compreender as formas de representação do pensamento infantil e a própria manifestação das capacidades afetivas das crianças, manifestas em suas criações: desenhos, objetos que despertam o interesse infantil, formas de brincar, o gesto como primeira linguagem da criança, a maneira lúdica como as crianças se relacionam com o mundo e como representam o contexto social do qual participam. Alguns autores diferenciam entre cultura infantil e cultura produzida para a criança - cultura da infância. Sendo está referente a toda a produção cultural que poderá despertar a curiosidade epistemológica das crianças e principalmente os elementos culturais criados pelos adultos para a infância. São bons exemplos: Literatura Infantil, Brinquedos, Histórias contadas oralmente, cantigas, parlendas, jogos e brincadeiras, o próprio folclore que guarda muitas relações com o contexto lúdico que caracteriza a infância. Essa produção cultural voltada para a infância na maior parte das vezes associa-se a própria atividade infantil e, dessa forma cultura infantil e cultura da infância são conceitos complementares.

só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 dizem-lhe que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas

Dizem-lhe:
 que as cem não existem
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.

Essas instituições não se cansam de relatar que tal proposta educativa, foi construída pela acumulação de camadas de experiência. Cada centro de educação infantil conta sua história sem precisar verbalizá-la a todo instante. As paredes falam e as pessoas ao anunciarem sua prática o fazem porque são parte do lugar. Falam sobre sua experiência acumulada, sobre seu saber de experiência feito a partir de práticas sócio-educativas concretas, sensíveis e permanentemente indagadoras.

O espaço conta sua história e transmite mensagens de forma implícita e também explícita. Mensagens que desejam ser decifradas porque constituem parte do processo educativo e porque foram pensadas e planejadas para favorecer encontros, descobertas e intercâmbios entre os sujeitos aprendizes adultos e crianças.

Veja a seguinte citação que descreve com propriedade a forma como o espaço e a própria rotina de atividades ajudam a construir um currículo infantil original em uma escola italiana⁶:

⁶ Ver EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a bordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.

"Nas creches a atenção dada ao ambiente físico possui uma qualidade particular que me lembra a necessidade por intimidade e envolvimento que as crianças mais novas têm. Bem na entrada, confortáveis cadeiras de vime convidam os pais a fazerem uma pausa com seus bebês, encontrar uns aos outros e conversar com os professores. Existem salas cobertas com carpetes e travesseiros, onde as crianças podem engatinhar seguramente ou aconchegar-se com uma professora para olhar um livro de figuras ou ouvir uma história. Existe um grande espaço com equipamentos apropriados para o movimento. Mas existe também um *atelier* onde as crianças fazem exploração com tintas, marcadores, farinha, argila e muito mais. As repartições de vidro são usadas especialmente nos centros para bebês, onde as crianças tendem a sentir mais profundamente a separação. Ali, as paredes de vidro são usadas para permitir que se veja a cozinha e a sala onde as roupas das crianças são penduradas, ou olhar para lá e para cá entre as salas, onde as crianças de diferentes idades brincam" . (In: As cem linguagens da criança. P.154)

As imagens que descrições como essa trazem permitem constatar uma forma peculiar de conceber o espaço e a própria infância.

Diante dessas imagens, essa pesquisa pretendeu refletir sobre o que os ambientes escolares brasileiros teriam a dizer sobre sua prática pedagógica com as crianças. Que concepções de infância predominam na prática escolar? Quais dilemas se colocam ao

educador brasileiro hoje? Quais estratégias de trabalho estão sendo pensadas pelas escolas infantis no Brasil? Quais os principais avanços no campo teórico-prático da educação Infantil? O que os espaços escolares testemunham silenciosamente sobre as diversas práticas educativas realizadas cotidianamente nas escolas infantis?

Sabe-se da existência de experiências culturais marcantes para um pensar crítico, aberto, criativo, imaginativo e sensível, no Brasil, como é o caso dos parques infantis de São Paulo, sob a direção de Mario de Andrade, quando dirigiu a Secretaria de Cultura da cidade na década de 30. Mas ao mesmo tempo, os estudos sobre as políticas educacionais para atendimento à infância realizados por inúmeros pesquisadores, revelaram a predominância de práticas assistencialistas, sectárias, discriminatórias e moralizantes, adotadas no Brasil para o “tratamento” de crianças em creches populares, como também para a “correção” de crianças não tão pequenas, como nos lembram experiências como a FEBEN na mesma cidade acima mencionada.

De qualquer forma, é certo que é muito recente na história do pensamento pedagógico brasileiro e nos movimentos sociais desencadeados no Brasil, o pensar a criança como sujeito de direitos e o compromisso efetivo do poder público para a garantia dos direitos fundamentais daqueles que não podem sozinhos reclamá-los. Ainda não é possível detectar elementos articulados que denotem uma política real pensada para o atendimento à criança pequena no Brasil.

De forma geral, pode-se dizer que avançou-se bastante em termos de concepções e pesquisas no campo da educação infantil. Experiências interessantes estão postas no cenário educacional, avanços políticos colocaram o atendimento à infância em creches e pré-escolas como integrante do sistema nacional de ensino, como primeira etapa da educação básica, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas, ainda não se pode afirmar a existência de uma política estatal extensiva para a garantia efetiva do direito à educação para as populações infantis e famílias pobres. Seria muito idealismo pensar que isso seria diferente em tempos de globalização e de políticas neo-liberais, especialmente em um país de economia periférica como o Brasil.

Comparando a história da educação brasileira com as políticas públicas desencadeadas em diversos países de economia relativamente estável, constata-se no caso brasileiro a existência de determinantes específicos que se colocam como impecílios para a realização de práticas pedagógicas capazes de valorizar efetivamente o direito à infância.

No entanto, compreende-se que o contraste com tais experiências poderá contribuir para que as políticas educacionais para a infância a serem desencadeadas no Brasil, partam de indicadores consistentes sobre a qualidade no atendimento educacional na primeira infância já experimentados nesses países.

Com base nesses contrapontos, inúmeras questões se colocaram como desafiadoras dessa pesquisa. Em termos gerais partiu-se da prerrogativa de que as situações específicas observadas em cada espaço pesquisado, poderiam contribuir para a formulação de alguns retratos da educação infantil no Brasil, considerando que esses retratos constituiriam um pequeno panorama sobre o atendimento à infância em Curitiba. A partir deles algumas reflexões poderiam ser desencadeadas com a finalidade de propor encaminhamentos para a política educacional a ser construída nesse país, relacionando as questões suscitadas pela leitura dos significados anunciados nos espaços educacionais pesquisados com a crescente luta pela inserção efetiva da educação infantil ao sistema nacional de ensino, considerando que a educação infantil necessita ser parte integrante de um projeto cultural nacional de formação para a cidadania a ser construído no Brasil.

Dentro dessa prerrogativa, a pesquisa buscou problematizar a seguinte questão: Se o espaço de instituições de educação infantil brasileiras, públicas e privadas, fosse uma tela, quais tons estariam mais presentes: alegres, autênticos, enigmáticos e convidativos ou escuros, abandonados e sombrios? Ou, acaso o espaço da educação infantil no Brasil seria uma mistura contraditória de tons, a moda brasileira, severina, capaz de construir por entre as agruras do campo educacional experiências sociais importantes?

No caso brasileiro, entende-se que as mensagens que os espaços exprimem, constituem conteúdos curriculares com conotações próprias, seja porque podem revelar ambientes planejados e organizados para promover práticas pedagógicas voltadas à compreensão abrangente, crítica e sensível da realidade, seja porque demarcam e sugerem práticas conservadoras e/ou ingênuas no interior das instituições escolares ou ainda porque espelham a situação de abandono que se coloca não apenas sobre as crianças atendidas nas creches e pré-escolas brasileiras, como também na própria trajetória do ensino nacional.

Dessa forma, a partir do convite que as experiências mais avançadas com educação infantil fizeram a esta pesquisa, pretendeu-se realizar não uma análise apenas comparativa, que poderia desviar a pesquisa para conclusões demasiadamente simplistas ou aculturadas, mas sim uma comparação por contraste, tendo como horizonte situar a história de instituições educacionais específicas – públicas e privadas – na história da educação infantil brasileira e identificar formas inusitadas de resistência que os espaços escolares possivelmente registram, os “geitinhos brasileiros” encontrados para lutar historicamente contra o abandono e o descaso do poder público para com a infância.

1.3. Conceituando as categorias espaço e tempo

A leitura dos espaços escolares tomou como eixo central de sua abordagem a compreensão de que o espaço, ao contrário do que uma impressão primeira poderia supor, não é um dado material com valor em si mesmo, é, ao contrário, uma representação construída subjetivamente e uma objetivação, a medida em que as marcas deixadas sobre ele materializam concepções e práticas peculiares, sendo essas marcas relativas a uma temporalidade específica que define a forma como a sociedade atual compreende sua inserção no processo de produção material e simbólica.

Nesse sentido, é preciso ter claro que o conceito espaço é sempre relativo a determinado tempo-lugar, e que sua conceitualização se dá em correspondência com o referencial teórico utilizado e com as possibilidades e limites de análise do referencial em questão.

Um resgate bibliográfico sobre o conceito espaço, representado em diferentes construtos teóricos propostos pela Física, Geografia, Psicologia, História, Filosofia da Linguagem, Pedagogia e Estética, permitiu identificar olhares diferenciados sobre o mesmo conceito e, ao mesmo tempo, perceber que muitas vezes esses diferentes construtos teóricos apresentam pontos de identidade, complementaridade e correspondência. Isso se explica em parte pelo fato de tais modelos explicativos refletirem a forma própria como a sociedade atual representa o tempo e o espaço e, em parte pelo fato de expressarem uma tendência atual presente em vários campos do saber, qual seja a de construir teorias que pretendem romper com a concepção predominante do tempo e do espaço, marcadamente cartesiana.

A forma como tendencialmente o tempo e o espaço são concebidos, corresponde a uma compreensão estática e linear sobre os fenômenos históricos e “naturais” os quais as ciências buscam compreender. Isso se deve ao modo como a racionalidade moderna articula o pensamento, calcada num tradicional dualismo, para o qual é difícil perceber pontos de confluência e até mesmo de identidade entre variáveis de uma mesma realidade.

No que se refere as categorias tempo e espaço relativizadas pela Física Moderna, Ciência que iniciou a formulação de construtos teóricos opostos ao dualismo presente nos modelos explicativos clássicos sustentados na mecânica newtoniana e no pensamento cartesiano, tem sido marcante a desconstrução de paradigmas e, ao mesmo tempo, a

convivência entre diferentes mapas teóricos – dos modelos clássicos à teoria do caos. Essa nova configuração do pensamento presente nessa Ciência ajuda a compor a atual paisagem pós-moderna e é extensiva para outros campos do saber, colocando as chamadas verdades até então não questionadas de “pernas para o ar”...

“Como, então, lidar com a alegação de que não há espaço entre dois objetos distintos e, mais ainda, que não há objetos da forma como normalmente os concebemos e que toda noção de distintos não tem nenhuma base na realidade? Como falar sobre acontecimentos ou relacionamentos se temos de renunciar a toda esta conversa de tempo e nunca dizer que uma coisa causou a outra?” (D. Zohar, física e filósofa, citada por Pino, In: A categoria de espaço em psicologia, p. 53)

No âmbito de outras Ciências e da Filosofia, o conceito espaço e tempo também vem sendo relativizados. O empirismo, presente em diversos modelos explicativos, que concebe o espaço como um elemento *a priori* que tem sua existência real sustentada na materialidade percebida pelos sentidos, vem sendo questionado assim com a idéia de que o espaço e o tempo são categorias fixas, portanto ahistóricas.

No âmbito das Ciências Humanas existente uma tendência bastante corrente, que considera o espaço como dimensão simbólica e objetiva de uma realidade criada pela humanidade, portanto entende o espaço como realidade socialmente construída, como uma representação. E, como toda representação simbólica, o conceito espaço é uma abstração condicionada a determinado tempo-lugar, uma vez que a forma de percebê-lo é resultante de um conjunto de experiências concretas consolidadas ao longo da história da sociedade humana. Cada experiência objetiva, vivenciada pelos sujeitos históricos tem haver com as

formas de produção material e simbólicas de uma sociedade, com os elementos culturais permitidos e negados a esses sujeitos e com os movimentos e estratégias para a subversão da ordem espaço-temporal, ou seja, com relações dialéticas de complementaridade e oposição, que estruturam formas típicas de pensar e conceber o espaço e o tempo em cada momento histórico.

Quando a Pedagogia, sustentada nessa conceitualização do espaço, bastante presente na Psicologia, Sociologia e Antropologia, formula seu próprio pensamento e propõe modelos de organização espaço-temporal, rompe, em certa medida, com uma compreensão mecânica sobre o papel do espaço no processo educacional, uma vez que o percebe como uma dimensão material e simbólica do currículo, que participa da prática pedagógica em andamento nas escolas. Dessa forma, o espaço não é percebido como um dado material que independente da presença dos sujeitos que nele atuam ou da sociedade que o conforma. O espaço, nessa perspectiva teórica, não é percebido apenas como cenário para prática pedagógica, mas como um elemento que traduz formas objetivas de articular projetos educacionais cotidianamente.

Além disso, o espaço passa a ser entendido como uma importante variável que atua na construção da subjetividade dos sujeitos que nele transitam e que dele participam de determinadas formas em detrimento de outras. É o que lhe confere participação efetiva nos processos de ensino-aprendizagem, na formação intelectual e afetiva dos diferentes sujeitos aprendizes em cada escola e na construção do currículo escolar. E, sendo uma dimensão material do currículo escolar em movimento, o espaço expressa a forma peculiar como diferentes escolas se colocam frente as relações de subordinação capitalistas – estratégias de resistência e ruptura ou passividade frente as determinações históricas.

Complementar a conceitualização do espaço enquanto simbolismo e como um elemento formador do currículo escolar, está a idéia, sustentada pela Antropologia, de que as representações espaço-temporais explicam-se no âmbito da diversidade cultural, o que coloca como uma questão metodológica importante, no estudo dessa representação em uma mesma sociedade, a compreensão de que particularidades diversas, integram uma mesma materialidade histórico-social abrangente.

Nesse sentido, considerar o espaço como lugar onde está presente a diversidade, implica em uma aproximação com uma concepção de currículo multicultural, no qual convergem para um mesmo lugar social, num mesmo intervalo espaço-temporal, conteúdos sociais diversos. Esses conteúdos podem afastar ou aproximar os sujeitos da prática educativa

de uma compreensão mais abrangente da realidade e podem ser abordados a partir das questões presentes no cotidiano do lugar escola, catalisador de questões sociais importantes relativas as relações de poder, gênero, raça, classe e trabalho.

Cada particularidade, ou no dizer do geógrafo Milton Santos, cada território guarda em si relações entre variáveis que se completam, interagem, opõem-se umas as outras, segundo um movimento que se explica em parte pela totalidade das relações em que essa particularidade está inserida, mas também em acordo com as relações próprias e singulares estabelecidas entre cada uma dessas variáveis. Daí que cada território delimita um lugar social específico, que expressa uma síntese particular de um conjunto de relações macrosociais, temporalmente estruturadas, de forma mais ou menos estável. É o que torna relevante conhecer as micro-relações simbólicas e materiais produzidas nesses territórios, até mesmo para que mudanças sejam conquistadas, expandidas para fora do específico, abalando todo o sistema consolidado ao nível da realidade social mais ampla.

Do ponto de vista do estudo sobre os espaços escolares aqui pretendido, essa contribuição da Geografia é essencial porque, ao levantar a existência de diversas variáveis em um território, nesse caso do território escola, torna possível compreender o espaço-território como expressão de variáveis múltiplas, articuladas a política, a produção material e simbólica e ao cotidiano, que podem caminhar para reforçar a estrutura global da sociedade atual ou ao contrário, constituir-se como local de resistência e ruptura, a partir de novos arranjos entre cada uma das variáveis contidas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, o espaço escolar não se constitui como local da mudança macrosocial, mas como parte dela. O atual debate proposto pela Pedagogia, com base em análises sociológicas e antropológicas, para a formulação de um currículo multicultural, reforça essa perspectiva, uma vez que defende o local como síntese peculiar de relações maiores, e como lugar privilegiado para mudanças reais, a partir de práticas diferenciadas, que em última instância possam redimensionar as relações de poder-saber articuladas entre cada uma das variáveis presentes nos espaços escolares, entendidos sob esse prisma como lugares sociais particulares onde é possível articular estratégias. Considerando que uma estratégia contém um conjunto de táticas que se definem, segundo Büllow, citado por Alves, como “um movimento dentro do campo de visão do inimigo”.

O espaço nesse sentido, pode ser percebido como testemunho e local de ação da prática pedagógica. A partir de sua observação é possível perceber a forma como os sujeitos

(educadoras, crianças e família) atuam, as trocas simbólicas estabelecidas entre eles, o status de cada um na microteia social em questão, as diferentes vozes que estão sendo ouvidas e anunciadas nos espaços, aquelas que estão sendo silenciadas e porque, a relação desses espaços com os chamados conteúdos curriculares universais, o espaço criado para a circulação de outros saberes menos convencionais, os objetos eleitos como parte desses locais que denunciam as opções político pedagógicas de instituições escolares específicas, a utilização didática dos ambientes construídos, entre outras.

Todas essas variáveis a luz da História da Educação Brasileira podem ganhar dimensões abrangentes se relacionadas as relações capitalistas refletidas no espaço escolar e ao valor simbólico da escola no imaginário social. A historiografia tem registrado esses elementos espaciais a partir do estudo da arquitetura escolar e das concepções pedagógicas anunciadas na história de diversas escolas e nos materiais didáticos utilizados na prática escolar:

“O espaço-escola não é apenas um ‘continente’ em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos”. (Escolano, p. 26).

A leitura dos espaços de educação infantil pesquisados, tomou como eixos orientadores para as análises a serem realizadas as variáveis simbólicas anunciadas pelos campos do saber aqui explicitados. Não foi possível aprofundar, considerando os limites teórico-metodológicos presentes nessa pesquisa, no intervalo de tempo destinado a coleta de dados, todas as variáveis levantadas inicialmente como elementos a serem observados nos espaços pesquisados.

No entanto, entende-se que os elementos observados durante a pesquisa de campo, analisados com base nos referenciais teóricos aqui explicitados, contribuem para a compreensão do espaço como uma dimensão material e simbólica do currículo de educação infantil.

As análises realizadas nessa pesquisa partiram do entendimento de que o conceito espaço tem uma flexibilidade própria que o coloca como dimensão visível do currículo de educação infantil, uma vez que: 1. é parte da organização metodológica da prática educativa; 2. exprime conteúdos culturais específicos relacionados a identidade cultural dos sujeitos envolvidos na gestão escolar; 3. é um indicador importante sobre a qualidade no atendimento a crianças pequenas no Brasil; 4. poderá afastar-se ou aproximar-se da imagem de uma criança capaz de participar e de produzir cultura; 5. é um dos espelhos da luta travada pelos/as educadores/as comprometidos/as com uma educação infantil integrada a um projeto maior de formação para a cidadania. Partindo desses direcionadores, os encaminhamentos metodológicos puderam então ser definidos com maior clareza no decorrer da pesquisa.

1.4. Mapeando o caminho

“Quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca”.
(FREIRE, 1976, p.11)

Essa atitude de busca faz parte da própria natureza do conhecimento e revela que a relação sujeito-mundo pode estar marcada pela curiosidade crítica, que leva a procura por novas respostas e amplia a capacidade dos sujeitos coletivos interferirem sobre a realidade histórico-cultural mais ampla. Aqueles ou aquelas que perguntam, demonstram ser capazes de problematizar o mundo e, ao fazê-lo, de aliar as dúvidas e as inquietações a um movimento teórico-prático concreto que se alonga e se traduz na possibilidade de produzir conhecimentos e de interferir criticamente sobre a realidade histórica determinante.

O pensamento científico, sistematizado em modelos teóricos que pretendem mapear de diversas maneiras a realidade, permite aos sujeitos que perguntam, uma maior compreensão sobre o lugar que a epistemologia ocupa no processo de produção social mais amplo, sobre as marcas sociais que determinam o processo de produção teórica na sociedade contemporânea e sobre a instrumentalização teórico-prática dos sujeitos coletivos, na tensão entre os limites e as possibilidades das relações entre o saber e o poder no interior de uma realidade social abrangente. O conhecimento resultante desse processo histórico tem como horizonte novas realidades ainda não concretizadas, vislumbrando situações inéditas possíveis de serem conquistadas a partir da ruptura com velhas estruturas até então determinantes.

E, nesse sentido vale lembrar que essa prática reflexiva que marca a forma de interação sujeito-mundo não é apenas responsabilidade do pesquisador profissional, aquele que no imaginário social veste capa branca, isola-se em seu mundo teórico e formula verdades a serem posteriormente seguidas pelos que possuem doses menores de saber-poder. A possibilidade de participar do processo de tecer relações de diálogo com mundo, refletir,

teorizar, filosofar e agir sobre o processo histórico também pode se colocar na prática dos diferentes sujeitos sociais.

Durante muito tempo, o processo de produção de conhecimento, centrado na objetividade e neutralidade científica e/ou no status do pesquisador profissional, relegou a escola apenas o papel de objeto da pesquisa, mas muito poucas vezes colocou-a como um lugar possível para a produção do conhecimento. E, por assim ser, muitas vezes retirou do/a educador/a a possibilidade de ser também um/a pesquisador/a, porque capaz de refletir sobre seu *saber de experiência feito*⁷ e capaz de sistematizar rigorosamente este saber, afim de responder as perguntas que formula a partir de sua inserção profissional no campo educacional.

É também verdade que esse processo se refletiu de maneira similar no próprio campo da pesquisa, renegando as pesquisas de abordagem qualitativa o status de menos objetivas e portanto geradoras de desconfiança quando sob o olhar da chamada Ciência Positivista com seus métodos objetivos e quantificáveis.

No que se refere a tomada de posição dos/as educadores/as, que começam a arriscar-se na tarefa de produzir conhecimentos essa pesquisa pretendeu refletir um pouco da trajetória profissional, indagações e dúvidas de uma pedagoga, por tanto, também educadora, que debruçou-se sobre o estudo de um problema educacional com a intenção de aprender o rigor que o processo de pesquisa exige. E, por assim ser ressalte-se que a pesquisa realizada não renunciou em momento algum sua condição aprendiz.

E, enquanto pesquisa aprendiz, desde o início considerou a necessidade de assumir-se como instrumento capaz de permitir a pesquisadora, apreender métodos e técnicas científicos que auxiliassem no processo de sistematização do conhecimento, levando efetivamente a uma compreensão mais aprofundada dos significados anunciados nos espaços escolares pesquisados.

Durante a sistematização das informações tornou-se necessário redimensionar objetivos e estratégias, duvidar dos procedimentos utilizados ou até mesmo questionar os referencias teóricos empregados. Isso porque os enganos e os limites históricos fazem parte da caminhada, ou seja, do próprio processo de aprendizagem. No entanto, é imperativo a clareza

⁷ Saber de experiência feito é um conceito desenvolvido por Paulo Freire para argumentar que a própria experiência direta dos sujeitos em suas relações sociais é responsável pela produção de conhecimentos, manifestados no senso comum. O exercício de aprender a aprender consiste justamente em alongar esses saberes experimentados na prática em saberes refletidos. E, isso somente se faz com a ajuda do conhecimento teórico que ajuda o sujeito a retornar a prática com maiores elementos de análise.

de que tais percalços não podem afastar o sujeito-aprendiz do compromisso ético necessário ao saber epistemológico, o que coloca a impossibilidade do/a pesquisador/a renunciar ao *pensar certo*.

“Pensar certo em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo a curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’ ”. (FREIRE, Paulo. p.32)

Ao formular como propósito dessa pesquisa o espaço escolar como um elemento formador do currículo infantil, abriu-se diante dos olhos um campo temático extremamente ramificado que colocou no horizonte de pesquisa, reflexões suscitadas pela Filosofia, pelo debate referente ao currículo multicultural, pela Metodologia da Pesquisa, pela análise político-econômica sobre os problemas educacionais, pela influencia da paisagem pós-moderna no campo educacional e pelo exercício multidisciplinar que supõe a confluência de abordagens advindas de inúmeros campos do saber – História, Arquitetura, Física, Geografia, Literatura, Psicologia, Filosofia, Linguagem e Artes – que vem formulando representações diferentes e muitas vezes complementares sobre o conceito espaço. Todas essas perspectivas foram necessárias para o mapeamento dessa pesquisa e, ao mesmo tempo abriram um leque bastante diversificado de opções e abordagens que exigiram da pesquisadora-aprendiz um esforço de aproximação com esses outros campos do saber.

Esse esforço de aproximação constituiu um grande desafio teórico e, ao mesmo tempo, um limite teórico-metodológico concreto, uma vez que evidenciou que durante o processo de conhecer vêm a tona as lacunas teóricas do/a pesquisador/a, que muitas vezes sozinho/a não consegue realizar um mapeamento satisfatório sobre o objeto em estudo, sem recorrer a outros mapas e sem partilhar com outros parceiros do esforço de produção científica⁸.

⁸ É cada vez mais presente a existência de pesquisas multidisciplinares que reúnem vários estudiosos para estabelecerem um diálogo epistemológico capaz de contribuir para a delimitação de diferentes objetos de pesquisa. Um exercício interdisciplinar solitário muitas vezes não alcança os melhores resultados, embora

Nesse sentido, dois grandes limites se colocaram nessa pesquisa: 1. O próprio processo de utilização de outros mapas referentes a outros campos do saber, que implica na dificuldade de apreender a linguagem teórica utilizada nesses campos; 2. A produção de uma síntese individual sobre o tema em estudo também foi um fator delimitador na medida em que trata-se de uma síntese que reflete uma tradução parcial do debate multidisciplinar sobre o tema espaços escolares.

Desse modo a pesquisa assumiu desde o início a pretensão de caminhar com rigor epistemológico e ético pelos campos teóricos e práticos, realizando uma síntese possível dos achados apanhados pelo caminho, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com a intenção de lançar perguntas e chegar a formular sínteses provisórias e iniciais sobre o tema espaços escolares na educação infantil.

Além dessas questões é importante mencionar que a na perspectiva assumida pela pesquisa, pretendeu-se olhar para a realidade a ser pesquisada não com os olhos de quem vê um objeto mudo, completamente alheio a presença da pesquisadora nos espaços estudados. Embora não tenha sido intenção o procedimento da pesquisa participante, que supõe a interferência direta dos sujeitos pesquisados para a configuração do tema em estudo, entendeu-se desde o início que a abordagem teórico-metodológica não poderia jamais desconsiderar que a forma de ação dos sujeitos pesquisados e as mensagens que esses sujeitos criam no espaço escolar em que atuam, revelam as alternativas que os mesmos encontram para inserirem-se na prática pedagógica. Desse modo, a pesquisa partiu do pressuposto de que também esses sujeitos poderiam estar na posição de quem pesquisa e de quem reflete permanentemente o cotidiano escolar. Considera-se esse entendimento fundamental para que o/a pesquisador/a evite a tendência de analisar os sujeitos pesquisados de forma linear, partindo de uma imagem passiva e da percepção de que a prática desses sujeitos merece ser analisada apenas do ponto de vista da crítica, como se aquele ou aquela que observa/analisa/pesquisa estivesse “acima do bem e do mal”.

Além dessas questões reflexivas que se colocaram como delimitadoras da abordagem teórico-metodológica assumida nessa pesquisa, houveram dificuldades de ordem prática relativas a pouca experiência da pesquisadora principalmente no que se refere a coleta das

expresse um movimento de abertura do/a pesquisador/a para outros campos teóricos que o ajudam a conhecer melhor seu objeto de pesquisa.

informações, bem como ao grande desafio que uma pesquisa de campo baseada na técnica da observação imprimem.

A pesquisa assumiu a abordagem qualitativa como a mais adequada ao propósito de analisar os significados impressos nos espaços e na rotina das instituições pesquisadas. Para tanto, considerou-se que a técnica central a ser utilizada para a coleta das informações seria a própria observação. Uma observação que buscou abrir-se para múltiplos aspectos presentes nos espaços pesquisados. Aspectos que muitas vezes se colocaram de forma inusitada, o que exigiu o registro e a documentação dos mesmos para que, a luz dos referenciais teóricos, pudessem ser lidos de forma a permitir uma compreensão para além da superficialidade aparente dos espaços, ambientes e rotinas escolares.

Embora essa busca fosse fascinante, imprimiu o grande desafio de observar o cotidiano para além de sua aparente banalidade e perceber os sujeitos da prática educativa, adultos e crianças, como ativos no processo de conhecimento, isto é como fazedores de cultura, considerando que essa atividade dos sujeitos poderia ser mais ou menos intensa, dependendo do grau de consciência e reflexão que direcionariam as ações educativas dentro dos espaços estudados.

A técnica da entrevista também fez parte do processo de coleta de dados para que fosse possível situar as características estruturais e de organização geral dos espaços pesquisados e para apreender como os sujeitos verbalizam suas interpretações sobre os espaços em que atuam. Outro procedimento para o levantamento de informações foi a análise documental, considerando como documentos as marcas visuais e registros relacionados ao espaço e ao currículo das instituições pesquisadas: os objetos dispostos nos espaços, a movimentação dos sujeitos pesquisados (basicamente professores/as e alunos/as), os registros escritos, as marcas produzidas nas paredes, tetos, portas e outros locais, fotografias, filmagem, entre outros.

A escolha das instituições fez-se aleatoriamente, mas com a intenção de realizar uma mostra de diferentes tipos de escolas infantis existentes em Curitiba: públicas, privadas e conveniadas, que atendessem diferentes camadas populares. As instituições visitadas foram: 1. uma escola particular de linha pedagógica menos convencional que atende prioritariamente famílias de classe média alta; 2. uma escola conveniada da rede municipal de Curitiba; 3. um centro de educação infantil mantido exclusivamente pela rede municipal de Curitiba.

Os resultados conseguidos a partir desse conjunto de técnicas e com base na abordagem pretendida serão apresentados no próximo capítulo na forma de *retratos*, na tentativa de compor um painel representativo da organização dos espaços escolares pesquisados.

A leitura dos significados anunciados nos espaços escolares fundamentou-se na concepção da “*escola, como um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem*” (In: Currículo, espaço e subjetividade. p.81).

Para tanto, essa pesquisa pretendeu, identificar e relacionar, nos espaços escolares pesquisados, indicadores culturais sobre a qualidade do currículo de educação infantil vivenciado nesses estabelecimentos, preocupando-se em realizar uma análise dialética entre o particular e o total e buscando encontrar nos espaços pesquisados pequenos fragmentos históricos, reveladores das diferentes vozes que constroem esse currículo, muitas vezes desconhecidas. Pretendeu-se também, desvendar algumas das mensagens pedagógicas que os espaços anunciam sobre sua história, sobre suas concepções e intencionalidades políticas, apreciar e/ou problematizar a estética que tais lugares sugerem ao proporem arranjos espaciais que ajudam a compor ambientes que se definem a partir de formas, cores e gostos específicos e, por fim, perceber laços de afetividade criados, marcas culturais deixadas, desejos expressos e sublimados, subjetividades construídas e desconstruídas, no território das escolas pesquisadas.

Considerando portanto, cada imagem observada como um fragmento que testemunha algumas das nuances da prática educativa acontecida dentro dos espaços escolares pesquisados, pretendeu-se uni-las de forma a construir alguns retratos expressivos do atendimento à infância nessas instituições escolares.

A expressão *retratos* pareceu adequada aos propósitos da pesquisa por simbolizar um conjunto de momentos (fragmentos) reunidos e congelados em quadros/painéis capazes de retratar algumas representações do espaço e do tempo na prática pedagógica desses lugares pesquisados.

Assim, no próximo capítulo os retratos pretendem expressar os seguintes aspectos do cotidiano:

8

1. Retratos que expressam parte da história das instituições pesquisadas, suas principais características e sua localização.
2. Retratos que expressam nuances da rotina diária desenvolvida nos estabelecimentos.
3. Retratos que expressam mensagens contadas pelas paredes, portas, tetos e janelas dos estabelecimento.
4. Retratos que demonstram a interação entre adultos e crianças.
5. Retratos que espelham os ambientes externos e internos utilizados cotidianamente.

2. Retratos Cotidianos das instituições pesquisadas

2.1. Primeiras impressões

O primeiro olhar sobre os espaços escolares que essa pesquisa permitiu conhecer, focalizou imagens diversas que em conjunto permitiram a representação primeira desses espaços enquanto lugares singulares, naquele momento ainda desconhecidos da pesquisadora.

Cada uma das escolas infantis apresentou características que desde o início se destacaram em muitas imagens ainda difusas e sobrepostas umas as outras. No entanto, desde o início foi possível perceber que essas imagens veiculavam conteúdos estéticos e emocionais e mensagens específicas sobre a prática pedagógica para serem interpretadas.

É interessante perceber que as imagens apresentam-se a cada observador de forma distinta. Assim, certamente a impressão primeira que uma mãe faria desses espaços seria diferente do que a de uma criança por exemplo. E, nesse sentido foi importante que a pesquisadora procurasse situar ao longo da pesquisa que as interpretações a serem feitas, seriam relativas a um ponto de vista entre outros.

No caso da pesquisa em questão a observação se fez a partir da perspectiva de alguém que, ao olhar pela primeira vez para esses ambientes pretendeu indagar sobre: Que características seriam mais fortes na prática educativa acontecida nesses lugares sociais? Quais experiências culturais aconteceriam nesses locais? Qual a forma de organização do trabalho pedagógico existente? Que relações interpessoais aconteceriam nesses lugares? Quais as principais atividades realizadas cotidianamente? Qual a participação das crianças nesses espaços? As imagens evocadas pelo ambiente fariam menção a que concepção de infância? As crianças produziriam marcas nesses ambientes e as marcas existentes as estimulariam de alguma forma? Como os adultos e as crianças transitariam nesses espaços? Quais os locais permitidos e/ou negados às crianças? Quais sensações experimentadas pelas crianças nesses lugares?

Para retratar essa impressão causada pelos espaços pesquisados o próximo subtítulo apresentará um painel fotográfico com várias imagens colhidas nesses espaços de forma a compor um mosaico das imagens coletadas durante a pesquisa. Após a exposição do painel

serão destacados outros *retratos escritos*, que descrevem algumas nuances da prática cotidiana das escolas pesquisadas.

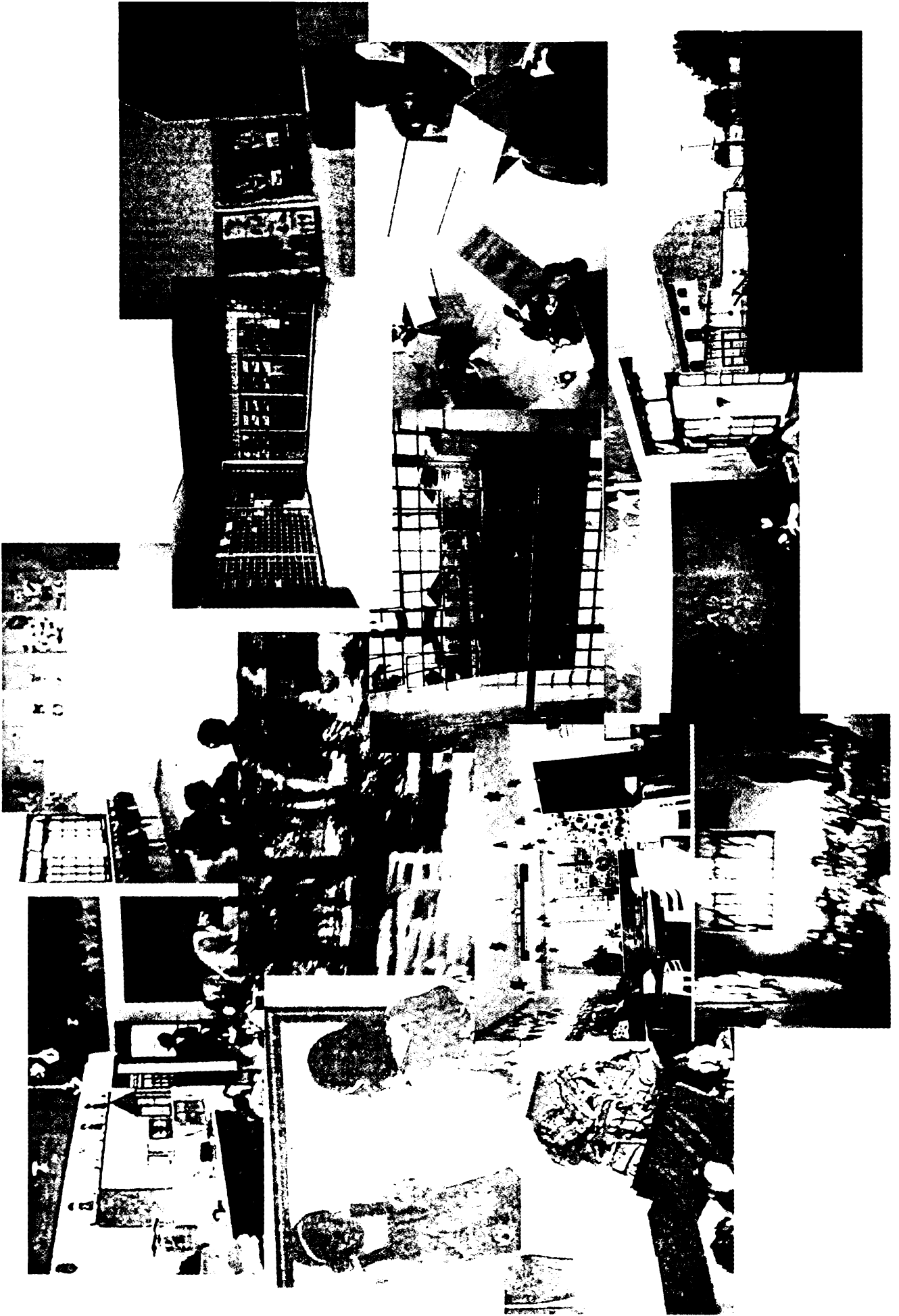
As análises realizadas a partir desse conjunto de retratos, pretenderam interpretar os significados dessas nuances percebidas, buscando revelar dimensões do currículo infantil que se associam a criação de espaços e tempos que ajudam a consolidar formas específicas de organização do trabalho pedagógico na educação infantil. O caminho reflexivo consistiu na tentativa de “juntar os fragmentos”, agrupando-os em *retratos do cotidiano*.

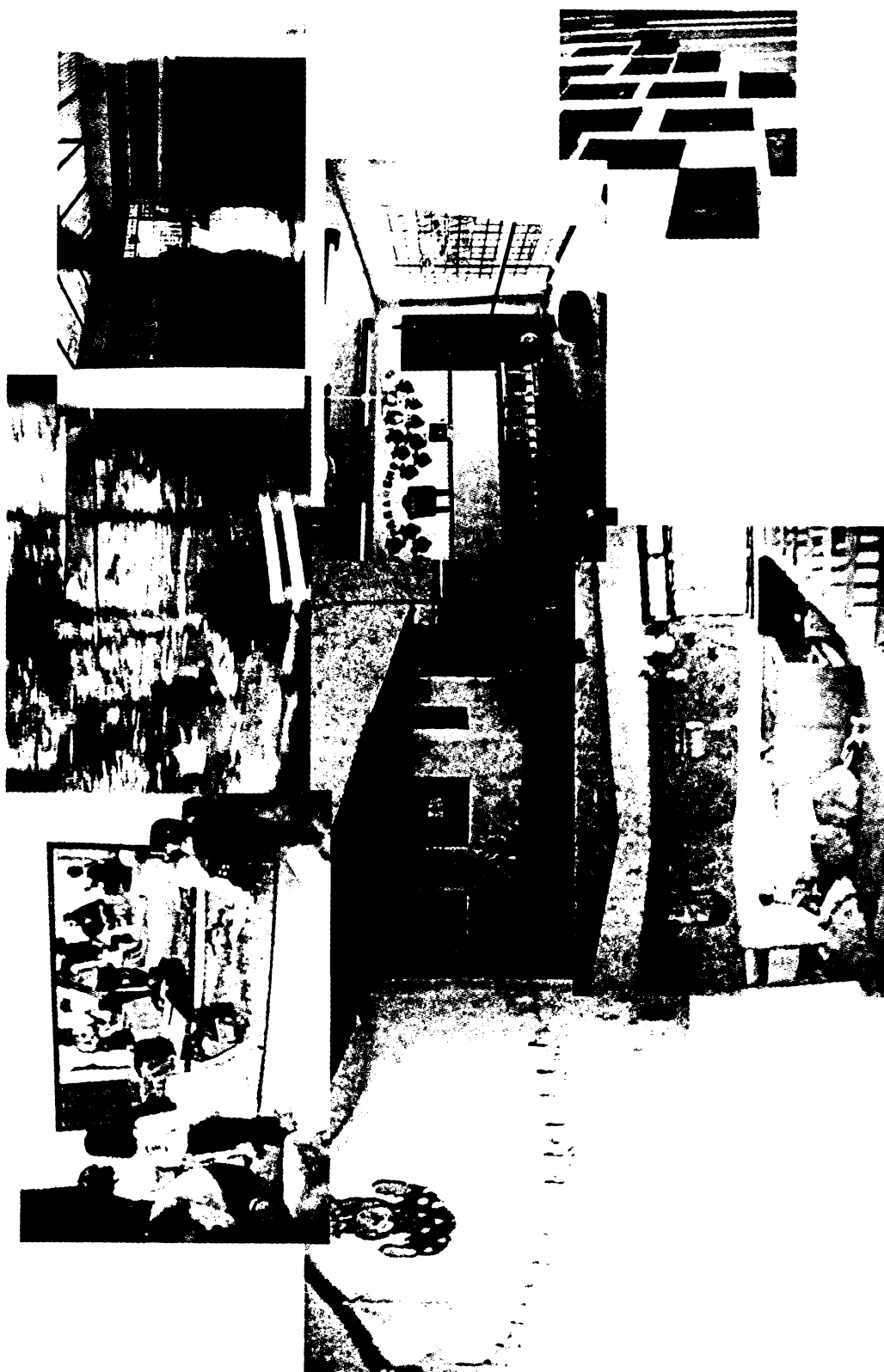
Um primeiro retrato faz uma apresentação geral das escolas pesquisadas, destacando sua localização, características institucionais e uma breve descrição dos espaços internos e externos. O segundo retrato faz uma reflexão sobre quem são as educadoras que trabalham com as crianças pequenas e sobre as implicações que a ausência de uma formação mais específica pode acarretar para a qualidade do atendimento a criança pequena. O terceiro retrato destaca a abertura de espaços reflexivos e de participação coletiva como condição para a organização de um trabalho pedagógico autônomo na educação infantil. O quarto retrato focaliza a criação de espaços de aproximação escola-comunidade como condição para a gestão democrática nas escolas infantis e para que seja possível avançar rumo a construção de um currículo multicultural composto por diversas identidades sociais. O quinto retrato apresenta os ambientes e descreve momentos da rotina cotidiana nas escolas pesquisadas, buscando estabelecer aspectos específicos do trabalho pedagógico na educação infantil, especialmente no que se refere a ruptura com a dicotomia cuidado-educação, a valorização do universo infantil nos processos de ensino-aprendizagem desencadeados nas escolas infantis e a concepção da criança como sujeito de direitos e fazedora de cultura.

Compreende-se que cada retrato sintetiza dimensões necessárias ao processo educativo, evidenciando alguns indicadores para uma melhor qualidade dos currículos infantis. Entende-se que essa é uma contribuição possível dessa pesquisa para a reflexão sobre a necessária construção de uma pedagogia da autonomia para a infância brasileira.

Propõe-se ao leitor ou leitora desses retratos que observem o painel fotográfico como um conjunto de fragmentos que vão ganhando sentido na medida em que os retratos, apresentados nos subitens subsequentes, forem sendo delimitados. Assim, a medida que a leitura for sendo feita, recomenda-se o retorno aos painéis, desta vez enfocando com mais detalhes as imagens particulares que compõe o mosaico de fotos, ou seja revendo com novos olhos as imagens aparentemente difusas do cotidiano escolar.







2.3. Retratos do Cotidiano 2: o sentido das imagens em novos retratos

2.3.1. As instituições pesquisadas

Trilhas – Centro de Educação infantil

As atividades iniciaram-se em 1995 com uma Colônia de Férias. Inicialmente foram matriculadas 17 crianças, distribuídas em 3 turmas.

Atualmente a escola situa-se em novo endereço, num bairro central de Curitiba, em imóvel alugado. Possui 3 turmas maternas e 6 jardins de infância¹⁰, atendendo 153 crianças no período da tarde.

As vantagens do local onde a escola atende, do ponto de vista das proprietárias referem-se basicamente as seguintes situações: 1. O acesso é facilitado aos responsáveis pela facilidade do transporte de carro – 5 minutos no sentido dos bairros. 2. O aluguel é acessível as possibilidades financeiras das proprietárias; 3. Proximidade com os bairros: Boa Vista, Centro Cívico, Juveve, Jardim Social – algumas famílias que optaram pela linha pedagógica da escola moram em bairros mais afastados como Água Verde e Batel. 4. As áreas verdes do terreno. 5. A área construída favoreceu as reformas realizadas nos espaços; 6. O nível sócio econômico da região – fator que, segundo a diretora entrevistada, embora não tenha sido pensado preliminarmente, foi muito importante para o sucesso do empreendimento.

¹⁰ Essa nomenclatura das creches como “maternais” e das pré-escolas como “jardins” é utilizada em todas as escolas pesquisadas, e predomina na maior parte das instituições, embora não seja a forma convencional como a LDB se refere a essas modalidades da educação infantil. Isso porque ainda perdura na tradição desse nível de ensino concepções construídas ao longo da trajetória histórica da educação infantil. Entre essas concepções ainda é bastante presente a imagem que associa a creche com a assistência as crianças da classe pobre, consideradas em muitos momentos da história da educação infantil no Brasil, como educação assistencialista sustentada no princípio da tutela. Dessa forma o termo creche frequentemente é associado ao *status* de uma educação para os pobres e a um atendimento de qualidade inferior, o que revela a existência de um preconceito social de classe na recusa dessa terminologia. No que se refere ao termo “jardim”, esse remonta a escolanova que concebia a criança enquanto pessoa naturalmente ingênua, uma plantinha a ser cuidada e educada como nos lembra a proposta froebeliana.

Segundo a direção, a escola sempre priorizou o pátio, areia, flores, vegetação com árvores frutíferas, pedras para fazer caminhos – daí o nome da Trilhas¹¹. Além dessas possibilidades que o espaço oferece, a casa está bem localizada e é próxima da residência das proprietárias favorecendo que as mesmas estejam administrando de perto a escola. Uma das proprietárias relatou que foi necessário reformar o local antes de colocar a escola em funcionamento, mas que já desde o início considerou o lugar mágico: “o bosque possui árvores seculares, é acolhedor, com árvores frutíferas”¹².

¹¹ A casa atual era uma chácara de uma família tradicional do bairro que era dona de um curtume. Provavelmente tem mais de 100 anos.

¹² Observe-se a existência de situações bastante comuns nas escolas infantis com finalidades lucrativas e de pequeno e médio porte: 1. Os estabelecimentos normalmente são alugados, o que algumas vezes ocasiona situações complicadas como no caso dessa escola que já mudou de endereço uma vez pôr pressão do proprietário; 2. Grande parte dessas escolas funcionam em casas adaptadas as crianças, o que pode ocasionar dificuldades no planejamento dos espaços internos dessas escolas. Na escola Trilhas é possível observar que os

Centro de Educação Infantil Família Feliz

Trata-se de uma escola conveniada que atende a famílias com renda de até 4 salários mínimos. O Centro de Educação Infantil Família Feliz é mantido por uma instituição filantrópica – Associação de Proteção a Maternidade e a Infância SAZALATTES – e conta com a contribuição financeira da própria comunidade atendida, que mensalmente paga uma taxa de R\$ 25,00 para ajudar a manter a creche que vem passando por sérias dificuldades financeiras¹³. Por se tratar de um sistema conveniado existe participação da prefeitura municipal de Curitiba que investe R\$ 17,00 por criança¹⁴.

A APMI SALAZATTES nasceu da iniciativa da Sr.^a Sazalattes que recebeu aos seus cuidados uma criança pequena abandonada em frente a sua casa.¹⁵ Hoje a filantrópica atende uma rede de 6 creches e 2 centros de educação infantil (creche + pré-escola), sendo o Centro de Educação Infantil Família Feliz uma das maiores unidades de atendimento educacional, com 130 crianças atendidas diariamente¹⁶.

Especificamente o Centro de Educação infantil Família Feliz, foi inaugurado em 1996, comemorando em agosto 4 anos de existência. O local para funcionamento do centro educacional foi indicado pela prefeitura que cedeu o terreno e a construção da edificação escolar.

espaços externos são bem mais estruturados do que os internos, embora ambos possuam boas condições de funcionamento.

¹³ Sobre a forma de manutenção das escolas conveniadas algumas observações se fazem importantes. Muitas filantrópicas optam por manter uma rede escolar mais ampla, sustentadas no princípio da quantidade de atendimentos como meta social a ser obtida e, também, para obter maiores recursos da prefeitura, uma vez que o valor obtido corresponde ao número de crianças atendidas.

Isso acarreta a racionalização de recursos entre as escolas da rede mantida pela filantrópica, que acaba por se refletir na qualidade do atendimento – escassez de materiais pedagógicos, condições de funcionamento insatisfatórias, pouco investimento na capacitação dos profissionais que atuam nessas escolas, baixa remuneração desse profissionais, etc. Nessa forma de financiamento a fila de espera passa a ser condição para que a escola possa garantir o recebimento de verbas, ainda que isso acabe ajudando a sustentar a não extensão do direito a educação a todas as crianças. Além disso, considerando que os recursos obtidos tem sido ainda insuficientes, as escolas ficam sujeitas a cobrança de taxas indevidas as famílias de baixa renda que deveriam ter garantida a gratuidade de atendimento as suas crianças. Nessa lógica a escola torna-se extremamente vulnerável a oportunismos de políticos que aproximam-se para oferecer apoio financeiro em troca de interesses eleitorais. Considera-se que essa forma de administração e envio de recursos públicos para instituições conveniadas precisa ser questionada.

¹⁴ Observe-se que a contribuição mensal da comunidade é superior a bolsa auxílio encaminhada pela prefeitura.

¹⁵ O caráter assistencial que vem marcando projetos educativos baseados no princípio da tutela pode ser aqui percebido. O desafio que se coloca hoje com muita ênfase para o atendimento a infância é o da construção de projetos pedagógicos voltados ao princípio da autonomia.

¹⁶ O posto de saúde que atende o Centro de Educação Infantil família feliz chama-se Madecleia.

O centro de educação infantil atende 130 crianças entre 4 meses e 7 anos de idade¹⁷.

O bairro atendido chama-se Futurama e fica próximo ao cemitério parque São Pedro, após o terminal do Pinheirinho. As habitações desse bairro indicam a formação de uma comunidade composta por famílias da classe trabalhadora. A renda familiar dos responsáveis pelas crianças atendidas pelo centro educacional está entre R\$ 400,00 e R\$ 500,00. O Centro de Educação infantil oferece atendimento prioritário as famílias que estão trabalhando. As principais profissões das famílias correspondem a diaristas, domésticas, pedreiros e vendedores autônomos.

¹⁷ A escola informou que em um dos jardins existem crianças de 7 anos e que isso ocorre devido ao fato de

Creche Trindade

A creche Trindade compões a rede municipal mantida pela prefeitura de Curitiba. A escola recebe uma verba fixa para despesas com manutenção e limpeza e uma cota para ser gasta conforme as necessidade da creche: aquisição de brinquedos por exemplo.

A proposta pedagógica continua sendo a do currículo básico, embora a Secretaria da Educação esteja reestudando junto as escola algumas modificações.

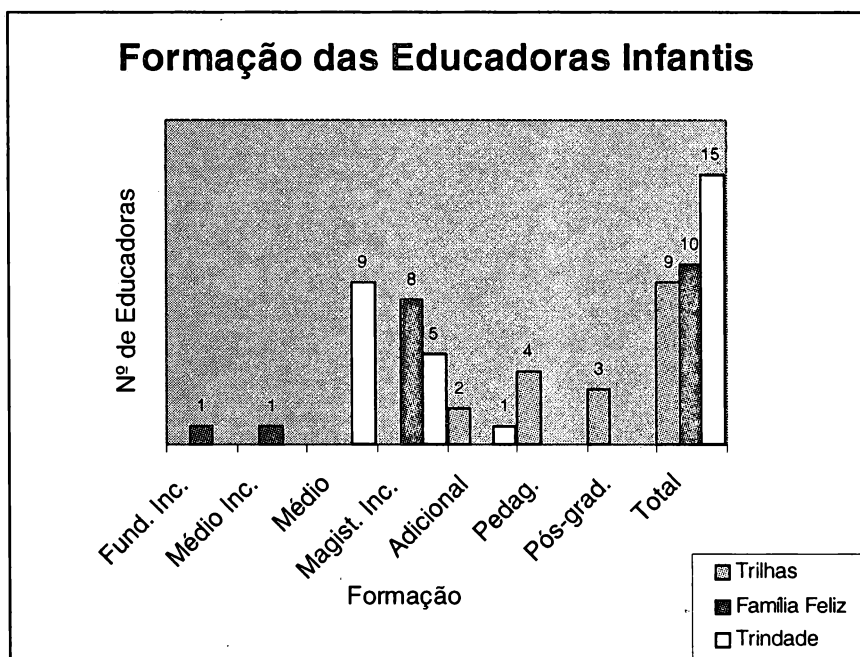
A escola atende os bairros Trindade, Cajuru, Vila Oeste, São João Del Rei, Autodoromo, Pinhais e algumas crianças que eram da região mais se mudaram para bairros mais afastados como Piraquara e Marumbi.

São atendidas aproximadamente 156 crianças entre 0 a 6 anos de idade. O Conselho Tutelar algumas vezes encaminha novas crianças que são prontamente aceitas. Também ocorrem alguns desligamentos. Como existe lista de espera alguns critérios acabam influenciando na distribuição de vagas no inicio do ano: família inscrever a criança em período integral, renda familiar a partir de 2 S.M., prioridade para mães solteiras, para mães trabalhadoras e famílias desempregadas. A seleção é feita junto com a Associação de Pais e Funcionários e as inscrições confirmadas após visita domiciliar. Existe uma lista de espera de 275 crianças, segundo último relatório, o que corresponde a uma demanda por no mínimo mais um centro de educação infantil na região¹⁸.

muitas não conseguirem vagas no ensino fundamental.

¹⁸ A existência de uma demanda tão grande, ilustra uma problemática bastante comum nas escolas de educação infantil públicas e conveniadas, revelando a necessidade urgente de políticas educacionais voltadas a ampliação da oferta. Ainda mais tendo em vista que no cotidiano dessas escolas essa demanda coloca situações bastante dramáticas para o preenchimento das vagas. Muitas vezes a escola acaba sendo obrigada a selecionar as famílias de acordo com as necessidades mais urgentes: famílias que trabalham, filhos de desempregados, prioridade para as famílias de mais baixa renda. Considerando que se existe procura tão grande é porque certamente as

2.3.2. Quem são as educadoras?



Nos estabelecimentos pesquisados trabalham 34 educadoras¹⁹. Destas, 1 está terminando o ensino fundamental, 1 possui o nível médio incompleto, 9 concluíram o ensino médio, 13 estão cursando o magistério, 3 estão cursando o Adicional em pré-escola oferecido pelo antigo Magistério, 4 estão cursando Pedagogia e 3 possuem especialização ao nível de pós-graduação em educação infantil. No caso da escola particular pesquisada todo o quadro docente possui formação específica, a maior parte dele ao nível superior. A escola conveniada possui a maior parte do quadro docente cursando o magistério e a escola municipal possui a maior parte do quadro com ensino médio e começando a cursar o Magistério. Essa configuração da formação das educadoras pode ser melhor observada no gráfico abaixo.

necessidade dessas famílias são bastante concretas, percebe-se a gravidade do problema e o quanto ainda precisa ser feito para que a população infantil tenha garantido o direito a uma educação pública de qualidade.

¹⁹ Estamos utilizando os termos educadora e professora como sinônimos. A escola municipal pesquisada distingue entre ambos pela forma de contratação. As 14 educadoras que trabalham no estabelecimento são concursadas pela Secretária da Criança como auxiliares de desenvolvimento social (carga horária de 8h diárias) e a professora do jardim III é concursada pela Secretária de Educação (carga horária de 4h diárias).

Algumas reflexões sobre o contexto de formação de professores na Educação Infantil

Ao longo dos anos inúmeros pesquisadores, profissionais da educação e movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e da mulher trabalhadora vem defendendo que a educação de crianças pequenas seja garantida pelo poder público.

A essa defesa gradativamente foram sendo incorporadas novas propostas para a construção de uma Pedagogia da Infância não apenas assistencial, mas sobretudo capaz de corresponder a um atendimento integrado e capaz de viabilizar práticas pedagógicas autônomas na educação infantil.

Para tanto, alguns indicadores da qualidade desse processo educativo tem sido pontuados, inclusive nas legislações recentes para a educação infantil, embora necessitam ser ainda efetivados na prática institucional e nas políticas públicas para a infância. Dentre eles destaca-se a formação profissional da educadora infantil.

Tradicionalmente a formação profissional para a educação infantil tem sido uma tarefa predominantemente feminina e desempenhada por educadoras com formação escolar insuficiente. É bastante comum a presença de professoras leigas atuando com a faixa etária de 0 a 6 anos. E, isso se deve em parte pelo fato da educação infantil, ter como marca em sua trajetória histórica a marginalidade em relação aos demais níveis de ensino.

Somente em 1996 a integração desse nível de ensino a educação básica foi textualmente posta no âmbito legislativo, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e posteriores deliberações e parecer dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação²⁰.

²⁰ Anteriormente a LDB, entre 1994 e 1995 o MEC já havia lançado alguns cadernos que buscavam definir alguns parâmetros para a adequação dos sistemas de educação aos critérios para a qualidade do atendimentos na educação infantil. Foram consultados durante esse trabalho os cadernos intitulados “Política Nacional de Educação Infantil”, “Por uma política de Formação do Profissional de educação infantil”, “Educação Infantil no Brasil: situação atual”, “Educação Infantil: bibliografia anotada”, “Critérios para um atendimentos em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

Os documentos mais recentes com força normativa são além da LDB, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” as Deliberações dos Conselhos Estaduais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

Especificamente a profissionalização dessas educadoras tem sido uma das principais atribuições que as instituições de educação infantil começam a ser obrigadas a repensar, embora saiba-se que a forma como essa ampliação da escolarização tende a ser feita, não necessariamente corresponde aos parâmetros de qualidade necessários para a prática educativa na educação infantil. Isso porque muitos programas de formação apresentam-se ainda bastante precários do ponto de vista dos conteúdos básicos para a inserção prática dessas profissionais da educação. Ademais, vale lembrar que a precariedade do sistema de educação como um todo certamente se refletirá negativamente na formação básica necessária ao exercício de inúmeras profissões, incluindo o magistério.

Nessa perspectiva, a formação eficaz das profissionais que atuarão na faixa etária de 0 a 6 anos depende de uma projeto nacional de educação integrado entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, portanto precisa fazer parte de políticas educacionais de ampla abrangência²¹, ao lado de políticas mais específicas para a formação continuada e em serviço dessas profissionais.

Compreende-se que esse contexto mais amplo certamente se reflete na ação das professoras de educação infantil das escolas pesquisadas, porque coloca limites concretos para que as mesmas possam atuar como sujeitos de suas ações pedagógicas. E, enquanto sujeitos possam ser capazes de refletir sobre a prática que realizam e de conduzir autonomamente o trabalho junto as crianças.

2.3.3. O planejamento da rotina diária e a abertura de espaços reflexivos

Nos estabelecimentos pesquisados observou-se que, mesmo no caso das educadoras com formação média e superior, a decisão sobre a forma mais adequada de conduzir a prática cotidiana apresenta-se centralizada nas esferas administrativas e nas equipes pedagógicas das respectivas escolas ou correspondem aos padrões estipulados pelos órgãos governamentais²². Esse dado é importante porque permite perceber alguns aspectos relacionados aos espaços criados para a organização coletiva do trabalho pedagógico no interior das escolas e o grau de autonomia e abertura para que as educadoras reflitam sobre a prática cotidiana.

No que se refere aos espaços reflexivos criados no interior das escolas pesquisadas, foi possível identificar que, embora a organização do trabalho pedagógico assuma contornos específicos em cada uma delas, de um modo geral a atuação das educadoras está mais centrada na execução das orientações formuladas em outras instâncias decisórias. Em outras palavras, o papel das educadoras no planejamento e organização do cotidiano está mais voltado ao exercício da docência e a elaboração de planos de aula, havendo menos tempo e espaços cotidianos para a formulação de linhas de ação pedagógica mais abrangentes capazes de envolver dimensões políticas, éticas, estéticas, administrativas e pedagógicas necessárias a gestão escolar de cada instituição²³.

Ao mesmo tempo observou-se que a interferência da maior parte das educadoras sobre estratégias pedagógicas predeterminadas mostrou-se limitada. Isso se deve em parte pelo fato da formação de muitas delas não favorecer sua assunção enquanto sujeitos da prática educativa, isto é enquanto profissionais conscientes do caráter político e pedagógico da prática docente. Muitas vezes os profissionais da educação não contam com uma formação

²¹ As políticas atuais tendem a valorizar de forma mais incisiva, inclusive financeiramente, apenas o nível fundamental, em acordo com as orientações de organizações internacionais como o BIRD e o Banco Mundial.

²² As escolas municipais recebem orientação da Secretaria da Criança e de Educação e são coordenadas por pedagoga que atende escolas distribuídas por regiões. As escolas conveniadas também recebem orientação dessas Secretarias e além disso e, no caso da escola conveniada, são coordenadas pela supervisão pedagógica da Mantenedora responsável pelo planejamento anual, pela oferta de curso de capacitação e pelo envio de materiais pedagógicos. No caso da escola particular os aspectos organizacionais referentes ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido são decididos e coordenados pela equipe pedagógica e direção.

²³ Embora essa pesquisa não tenha a pretensão de analisar especificamente as formas de gestão em cada uma das instituições analisadas, compreende-se que tais aspectos são relevantes, a medida em que sua ausência implica na perda de importantes espaços para a organização coletiva do trabalho pedagógico, especialmente no caso das instituições públicas nas quais a gestão democrática necessita estar muito mais presente para que as escolas possam de fato construir projetos educacionais reveladores da identidade dos sujeitos que atuam nesses locais.

que lhes permita a necessária autonomia intelectual responsável pela capacidade de questionar, opor-se a barreiras institucionais, planejar ao seu modo a sua prática, realizar uma leitura profunda sobre sua docência, entre outros aspectos.

Nas escolas pesquisadas foi possível perceber que mesmo estando presentes as determinações acima mencionadas, as educadoras buscam em sua prática docente criar marcas singulares no espaço de sua atuação pedagógica – o desejo de valorizar a identidade das crianças destacando suas datas de aniversário, a iniciativa em confeccionar objetos e decorar os ambientes da forma que lhes parece mais agradável, a delimitação de objetivos capazes de justificar as atividades e produções realizadas com as crianças, entre muitas outras formas de ação que revelaram que essas profissionais realizam, em diferentes níveis crítico-reflexivos, leituras sobre a prática pedagógica que desenvolvem.

Além disso, é importante ressaltar que muitas educadoras demonstraram em suas interações com as crianças, na forma como exploram os espaços internos da sala de aula e externos da escola, nos encaminhamentos metodológicos realizados e na organização e seleção de recursos didáticos, entre outros aspectos, que realizam um trabalho capaz de refletir com grande profundidade sobre as situações de ensino-aprendizagem presentes na prática cotidiana.

Dessa forma, foi possível perceber que, se por outro lado a centralização aqui mencionada, na intenção de servir como contraponto a algumas dificuldades teóricas e metodológicas das educadoras, provocou em alguns momentos uma certa uniformização da prática docente e a dicotomia entre o pensar e o fazer no exercício da docência – expressos na realização de atividades preestabelecidas para a toda escola, no preenchimento de planejamentos semi-prontos, nos recursos didáticos utilizados, entre outros aspectos que aparecerão mais claramente delimitados no momento em que as atividades de rotina estiverem sendo retratadas – por outro lado, a própria prática das educadoras revelou a necessidade da ampliação de tempos e espaços para o aprimoramento da prática docente e para a organização coletiva do trabalho pedagógico.

Entende-se que quanto mais os docentes estiverem conscientes em relação a sua prática cotidiana e quanto mais puderem ser ouvidos durante a organização coletiva do trabalho pedagógico, tanto mais coerente será a pedagogia da autonomia pretendida para a educação infantil. E, na medida em que esse profissionais mostrarem-se capazes de contribuir para a organização coletiva do trabalho pedagógico, estarão ajudando na construção de

práticas cada vez mais criativas e fundamentadas, fazendo com que os espaços escolares de cada instituição educativa acumulem *camadas de experiência* que passarão a compor a história de cada uma dessas escolas infantis.

Somente assim os profissionais da educação infantil não necessitarão ser guiados seja pelo livro didático, pela apostila, pelo planejamento anual formulado pelo pedagogo do estabelecimento, ou por outros mediadores que, da forma como muitas vezes acabam se colocando no cotidiano escolar, contribuem menos para abertura de espaços para a reflexão sobre prática e mais para uma prática pedagógica da tutela, centrada na execução de tarefas ditadas por *outrem*.

É importante mencionar que as escolas pesquisadas contam com alguns espaços voltados a essa finalidade reflexiva e, que nesses espaços são discutidos basicamente o planejamento e o registro do cotidiano.

Na escola Trilhas existem duas formas de planejamento: 1. Coletivos – normalmente utilizados quando da elaboração de projetos comuns a todas as turmas, subdivididos em subtemas de acordo com divisão etária. No final desses projetos é comum a exposição coletiva dos trabalhos de cada turma. 2. Individuais – realizados por cada professora e coordenados pela pedagoga – são aproximadamente 3 horas de reuniões por mês voltadas a essa finalidade.

Outro espaço de discussões que atualmente está sendo utilizado nessa escola, refere-se a organização do projeto político pedagógico sob coordenação de uma professora da UFPR. Estão se reunindo periodicamente a direção, as professoras e as auxiliares. São reuniões com duração de 1h30 a 3h no final do expediente.

O centro de Educação Infantil Família Feliz, cumpre um planejamento anual estipulado pela coordenação pedagógica da mantenedora. Na escola são feitas semanalmente reuniões coletivas entre as professoras para desdobrar o plano anual em planejamentos semanais. Os temas desenvolvidos a partir dos planejamentos costumam estar relacionados as datas comemorativas. Cada tema é apresentado entre as crianças em Assembléia²⁴. Alguns temas são apresentados em encontros com as famílias: dia das mães, dos pais, etc. As ações da escola são coordenadas por uma pedagoga da mantenedora que atende a rede de creches e por uma supervisora da prefeitura que realiza visitas periódicas. A escola também conta com uma semana pedagógica realizada no início do ano, reunindo toda rede de escolas da Sazallates.

A creche municipal Trindade conta com horários de planejamento das educadoras, correspondentes a permanência individual que acontece no ensino fundamental. Outro espaço de formação profissional é viabilizado pela realização de assessoramentos realizados fora da escola, com a supervisão da prefeitura e em regime de parceria como é o caso do IEPEP²⁵. Existe também um programa de incentivo a qualidade que utiliza temas trimestrais relacionados a higiene, alimentação e avaliação, voltados ao gerenciamento de recursos humanos²⁶.

Existem temas extracurriculares sugeridos pela Secretaria da Criança para o planejamento da rotina com as crianças²⁷. Os planejamentos semanais e o acompanhamento de níveis de desenvolvimento atingidos pelas crianças é organizado segundo planilhas encaminhadas pela coordenação pedagógica da Secretaria da Criança. Essas planilhas são preenchidas pelas educadoras da escola em seus horários de permanência²⁸.

²⁴ As assembléias são momentos do cotidiano em que as crianças apresentam umas para as outras os temas que estão trabalhando. Algumas dessas assembléias contam com a participação dos pais.

²⁵ O referido instituto de educação oferece cursos e oficinas para a escola em troca da garantia de estágio para seus alunos.

²⁶ Faz parte desse programa o preenchimento de uma planilha onde todos os funcionários e serviços ofertados pela creche passam por avaliação, inclusive a direção.

²⁷ No período da pesquisa a escola estava trabalhando o tema Paz na Infância e haveria no dia 06 de outubro uma integração entre escolas sobre esse tema.

²⁸ As referidas planilhas encontram-se nos ANEXOS I e II.

É possível observar nos planejamentos semanais que a maior parte das atividades realizadas nas diferentes turmas são organizadas com base na distribuição alternada de materiais e brinquedos. Também é possível observar que quanto maior a idade da criança mais forte passa a ser a ênfase em pré-noções que entende-se ajudarão nas aprendizagens futuras que acontecerão no ensino fundamental.

Com referência ao registro do desenvolvimento infantil percebe-se a ênfase no acompanhamento dos principais avanços individuais conseguidos durante o ano. A ênfase maior desse instrumento é no desenvolvimento de habilidades que favorecem o domínio corporal e novamente aparecem as pré-noções de formas e cores.

2.3.4. Espaços de intercâmbio escola-família

A partir das entrevistas realizadas nas escolas pesquisadas foi possível constatar a existência de duas perspectivas relacionadas a forma de integração escola-família.

Na primeira delas predomina a intenção de informar os responsáveis pelas crianças atendidas nesses estabelecimentos, sobre o processo educativo que está sendo posto em prática no cotidiano da educação infantil, sobre as aprendizagens conquistadas durante determinado período de tempo, como também conhecer as principais indagações, necessidades e sugestões pertinentes a esfera familiar.

São ilustrativos dessa perspectiva:

1. As reuniões bimestrais nas quais as professoras relatam aos familiares o trabalho realizado com as crianças, que acontecem na escola Trilhas.
2. A preocupação em registrar e deixar a mostra em papelógrafos, fotografias, painéis e exposições, os trabalhos realizados com as crianças para que os familiares possam perceber nuances da prática pedagógica.
3. A comunicação diária²⁹ com a professora nos horários de entrada e saída das crianças.
4. A realização de palestras sobre temas de interesse das famílias – sexualidade, limites, etc.
5. Abertura para os familiares acompanharem um dia da rotina escolar que acontece na creche Trindade.
6. A realização de entrevistas individuais com os familiares.
7. Os ambientes da escola favorecendo os responsáveis observarem parte do trabalho realizado com as crianças. Como acontece na escola Trilhas onde existem bancos de praça na área externa permitindo observar as crianças brincando no parque e na creche Trindade pela facilidade de observar os ambientes internos pelo fato das salas possuírem paredes de vidro voltadas para as laterais externas.

²⁹ No caso da escola Trilhas é estipulado um dia da semana para intercâmbio com os pais. Essa estratégia foi pensada uma vez que devido o número de crianças ter aumentado tornou-se difícil as pessoas transitarem nos espaços internos nos horários de entrada e saída.

Em uma segunda perspectiva predomina um vínculo mais formal com a comunidade atendida, sendo os espaços de encontro planejados mais restritos a informações administrativas sobre o funcionamento da atividade: assembléias, entrega de atividades e repasse de informações relacionadas ao funcionamento da escola – higiene, horários, eventos que vão acontecer, etc.

Compreende-se que os espaços de diálogo com a comunidade constituem uma das principais características de um trabalho pedagógico voltado a criação de laços de identidade que conferem originalidade aos programas educativos organizados em cada escola. A idéia de um planejamento participativo que incorpora os desejos e necessidades dos diferentes sujeitos envolvidos na prática educativa pode ser pensada de forma bastante ampla, o que implica em rever o conceito de gestão democrática e de participação da comunidade na prática cotidiana.

Considerar a importância de manter a comunidade informada e atuante em relação a vida escolar e as decisões tomadas no interior da escola, pode se constituir em importante estratégia para que escola reflita a luta da comunidade pelo direito a uma educação de qualidade para faixa etária de 0 a 6 anos, como também a consolidação do conceito de que esse não é um direito apenas da família e especialmente da mulher trabalhadora, mas também um direito da criança.

Dessa forma, o desenvolvimento de políticas públicas e práticas locais voltadas a defesa da criança enquanto sujeito de direitos constitui outro indicativo essencial para a consolidação de práticas pedagógicas autônomas e de qualidade na educação infantil.

2.3.5. Momentos da Rotina

"Lili vive num mundo de faz de conta.
Faz de conta que isso é um avião, ZUM ...
Depois aterrizou em pique e virou trem:
TUC, TUC, TUC... Entrou pelo túnel
chispando.
Mas debaixo da mesa havia bandidos.
PUM! PUM! PUM!
O trem descarrilou. E o mocinho? Meu
Deus!
No auge da confusão levaram Lili para a
cama a força.
E o trem ficou tristemente derrubado no
chão, fazendo de conta que era mesmo uma
lata de sardinha".
(Mario Quintana. In: Lili inventa o mundo)

Parte-se do princípio que a atividade infantil é constituída por situações que valorizam as trocas simbólicas, as interações entre crianças e destas com os adultos, o desenvolvimento da capacidade de argumentar e o livre movimento corporal. Em outras palavras, todas as experiências incentivadas nas escolas de educação infantil devem ter como propósito o incentivo ao brincar. Isso porque a criança pequena utiliza o lúdico como mediador de todas as situações por ela representadas. A atividade lúdica aproxima a criança do mundo que nesse início de aprendizagem mostra-se a ela de forma estranha, inusitada, indagadora, um mistério que ela procura traduzir a sua maneira, através da sua linguagem própria que é o brincar.

Com base nessas afirmações, entende-se que as atividades a serem desenvolvidas em instituições de educação infantil cotidianamente necessitam ter o seu significado justificado por essa perspectiva aqui anunciada. Isso quer dizer que as atividades de cuidado-educação

tem o seu significado afirmado pelo favorecimento de diferentes formas de interação lúdica. É, nesse sentido, nem todas as atividades escolares constituem importantes para a infância nesse momento.

“Não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinada brincado ... se alguma coisa não é possível de ser transformada em um jogo (problema, desafio), certamente não será útil para a criança nesse momento”. (LIMA, 1994)

As atividades de rotina e as possibilidades que os diferentes ambientes escolares oferecem as crianças, nessa perspectiva, se constituem como dimensões fundamentais dos currículos infantis. E, em sendo assim percebe-se a organização do tempo e do espaço no cotidiano escolar como elementos centrais, que ganham significação a media em que forem capazes de valorizar a cultura infantil e o momento singular representado pelo que se costuma identificar como tempo da infância.

"Oh! Aquele menininho que dizia
'Fessora, eu posso ir lá fora?'
mas apenas ficava um momento
bebendo o vento azul...
Agora não preciso pedir licença a ninguém.
Mesmo porque não existe paisagem lá fora:
Somente cimento.
O vento não mais me fareja a face como um
cao amigo ...
Mas o azul irreversível persiste em meus
olhos".
(Mario Quintana. In: Prosa & verso)

Dessa forma é possível perceber o quanto as experiências permitidas e negadas pelos ambientes escolares, na primeira infância, podem aproximar ou afastar as possibilidades das crianças fazerem cultura, vivenciarem seu tempo de infância, fazer sua própria história e, assim, ter assegurado o direito de construir uma memória da infância repleta de experiências sócio-educativas marcantes e alegres. Na concepção aqui defendida, a abertura de espaços cotidianos para a atividade lúdica em instituições de educação infantil é a estratégia mais importante para estimular a criança a tornar-se sujeito criador de cultura e fazedora de história:

"As crianças fazem história a partir do lixo da história... Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui representa-lhe uma única coleção. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos".

(Walter Benjamin. In: Reflexões: a criança o brinquedo e a educação)

Conforme essa concepção, o direito da criança fazer história não pode ser de forma alguma negligenciado pelas instituições de educação infantil, que dessa forma constituem-se enquanto locais sociais cuja função principal é assegurar as crianças o direito a infância cada vez mais reduzido em outros espaços sociais.

"Quando nós éramos pequenos, nossas brincadeiras desde muito cedo eram brincadeiras de rua, brincadeiras de moleque ... então a gente era mais livre dentro daquele espaço que a sociedade tinha estabelecido que era o espaço da criança.

Ela não podia sair daquilo, mas dentro daquilo, dentro daquele espaço, ela era mais livre do que hoje em dia, com um espaço maior". (Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, 1989. In: O direito de brincar: a brinquedoteca, p. 28)

Entende-se que o momento histórico atual ameaça de muitas formas o direito a infância. Para constatar essa afirmação basta lembrar de algumas situações de risco que se colocam hoje – trabalho infantil, prostituição de crianças nas ruas e na Internet, tráfico de órgãos, o risco da solidão visto que o contato com outras crianças, principalmente nas cidades urbanizadas é cada vez mais restrito, o apelo constante ao consumo de produtos lançados pela mídia, a cultura massificada que explora a imagem infantil de formas duvidosas, a redução dos momentos de convívio familiar acarretado pelo ritmo de trabalho dos pais, entre outros inúmeros fatores que trazem para as crianças o peso do abandono e da insensibilidade social em relação a sua condição de criança. E, pretendendo oposição a esse contexto, pode-se defender que as escolas infantis tem a grande responsabilidade de opor-se ao retorno dos adultos em miniatura, aproximando-se das crianças a partir do conhecimento de suas necessidades, angústias e de sua linguagem peculiar.

Ocorre que muitas vezes, as atividades realizadas e incentivadas nos espaços cotidianos de muitas instituições pré-escolares podem apresentar-se limitadas de muitas formas. Tais atividades algumas vezes acabam afastando a criança dos elementos singulares à infância, o que descaracteriza o papel social de uma instituição de educação infantil.

É bastante comum a separação entre as dimensões cuidar e educar, reduzindo a primeira, a rotina que predomina na creche e, a segunda aparece destacada em atividades escolarizantes que se intensificam na modalidade pré-escolar. Além disso, muitas vezes o próprio ambiente não oferece mobilidade para a diversificação da rotina, reduzindo ainda mais as experiências escolar e tornando a rotina em muitos casos enfadonha e pouco interessante.

Compreende-se que esta forma de conceber o currículo infantil necessita ser ainda repensada na educação infantil uma vez que ainda se apresenta fortemente presente. As rotinas retratadas nas escolas pesquisadas podem ser lidas como traduzindo essas contradições, uma vez que, em alguns momentos ajudam a reforçar a dicotomia cuidado-educação e, em outros, expressam tentativas de oposição aos modelos mais tradicionais de atendimento e de desenvolvimento de atividades com as crianças.

Dessa forma, é importante perceber que os relatos, a seguir apresentados, em alguns momentos serão expressão de avanços rumo a uma perspectiva educativa mais centrada na valorização da infância e, em outros, nas funções de abrigo e de preparo para o ingresso no ensino fundamental.

Foram selecionadas vários retratos escritos relativos a rotina diária com as diferentes idades e que permite reflexões importantes sobre a necessária construção de práticas educativas voltadas a uma pedagogia da autonomia para a infância.

As imagens retratadas serão apresentadas na forma descritiva e misturam momentos da rotina das três escolas pesquisadas, compondo um apanhado de situações identificadas.

Ambientes

“É princípio ético da prática pedagógica da escola não obrigar as crianças a realizarem todas as atividade planejadas quando estas não manifestam interesse. O mais importante aprendizado nesse fase, segundo a escola é a vida em grupo e, nessa convivência as crianças precisam ser respeitadas em seus ritmos, de forma que ninguém é obrigado a fazer tudo na hora proposta: Se não quiser dormir não precisa, isto porque as atividades são propostas mas não determinadas rigidamente”.



“Nas salas, com exceção do berçário, encontram-se várias mesinhas para quatro crianças em tamanho pequeno. Os materiais utilizados pelas professoras são guardados em aramados e caixas. Nas paredes aparecem motivos infantilizados e inúmeros cartazes sobre os assuntos discutidos em sala com as crianças. As datas comemorativas também aparecem em painéis sobre os índios, dia da pátria e símbolos da páscoa. No *hall* de entrada concentram-se painéis com mensagens relacionadas a datas comemorativas: *Pai nós somos as duas faces da mesma moeda. Eu sou a sua cara você é o coroa*”.



“No berçário, as paredes aparecem decoradas com motivos de animais aquáticos e pela pequena sereia. Chama a atenção a ausência de móveis e os poucos objetos distribuídos sobre um tapete com algumas almofadas. Mesmo no berçário há indícios de um olhar para a alfabetização, pois dentro dos peixinhos já aparecem as vogais. Nesse tapete existem algumas bolas, um boneco gigante dos “bananas de pijamas” e algumas peças de montar guardadas dentro de uma caixa de sapato. Nas janelas não existem cortinas. Os berços estão todos alinhados. Existe um pequeno solário que nos últimos dias não está sendo utilizado devido as chuvas e ao frio. Durante o dia as atividades predominantes referem-se ao cuidado das crianças com alimentação, higiene e sono. Nos períodos intermediários entre manhã e tarde a escola inteira dorme, mesmo aqueles que não tem sono”.



“Nos ambientes internos todos os materiais são misturados e estão a disposição de todos, todos sentam juntos, as crianças participam da roda de conversa, realizam atividades individuais e em pequenos grupos, as conversas são registradas em textos coletivos, a educadora interage de forma dialogada com o grupo e organiza os espaços de forma a deixar expostas as produções realizadas pelas crianças”.



“A escola situa-se em uma rua bastante movimentada. Ocupa um espaço amplo e apresenta uma arquitetura arredondada e com muitas janelas de vidro, tornando possível observar de fora das salas as atividades que estão sendo realizadas com as crianças.

O terreno da escola é irregular e nos períodos de chuva fica bastante alagado. As crianças normalmente brincam nos espaços calçados e no pequeno parque infantil que possui 1 trepa-trepa, 2 gangorras e 1 balança. Quando faz sol os espaços gramados também são utilizados em atividades recreativas. Existem calçadas laterais e um espaço cimentado maior na entrada da creche que é bastante utilizado para atividades externas. Como o terreno apresenta essas problemáticas nem todo o espaço pode ser aproveitado pelas crianças, tornando necessário o planejamento de atividades alternativas.

Existe um pequeno pátio coberto para onde convergem todas as salas. Esse espaço é utilizado em horários alternados, uma vez que não comporta todas as crianças ao mesmo tempo. Nesse ambiente são realizadas atividades de roda, pequenas apresentações, atividades com música, etc.

Outra alternativa para variação dos espaços realizada é a atividade das turmas visitarem-se dentro da creche. Em outras ocasiões, conforme aparecem as oportunidades, as turmas utilizam espaços alternativos extra-classe – teatro, visita aos parques da cidade e pracinha próxima a escola”.



“A concepção dos espaços passou muito pela idéia de organizar um ambiente acolhedor, natural, com materiais menos prontos como madeiras, cordas, para contrapor-se a imagem de uma escola toda pronta, apenas com brinquedos industrializados: “porque as crianças estão muito acostumadas com coisas de plástico”.

Quando idealizo um lugar a partir do zero, penso em um lugar como a Universidade Livre do Meio Ambiente, com muitos troncos, elementos naturais, um tom artesanal no sentido de ser menos pronto, um lugar que permita a interação com ambiente. Inclusive, o nome Trilhas surgiu da idéia de algo por fazer para que as crianças interferissem no espaço. No início haviam muitas trilhas de pedras de diferentes cores, mas depois iam misturando... e agora são menos trilhas mas a idéia continua”.



“No berçário II não há berços e sim um tapete, colchetes, brinquedos dispostos em um aramado ao alcance das crianças e uma mesa de atividades. Repetem-se os motivos infantis na decoração, os móveis e as datas de aniversário. Aparecem também um cartaz de pregas dos nomes e um quadro do tempo demonstrando um trabalho educativo voltado ao reconhecimento inicial das letras e uma ênfase em pré-noções necessárias a alfabetização. O espaço interior é praticamente livre para as crianças brincarem. No chão existe um tapete com almofadas e na parede um espelho”.



“A escola tem a forma de uma casa grande em quatro águas. É possível perceber que se trata de uma escola para crianças pequenas observando os “desenhos infantis” e o pequeno parque infantil ao lado da casa – gangorra, trepa-trepa, escorregador, balança e areia”.



“O parque compõe um ambiente bastante amplo com muita vegetação. Existe uma entrada de pedra com banquinhos para os familiares que chegam ficarem esperando, como uma praça. No chão estão desenhadas amarelinhas. São muitas árvores, flores, arbustos. Algumas árvores seculares como pinheiros e coqueiros. Existe uma árvore toda retorcida que as crianças adoram subir. O ambiente também possui brinquedos distribuídos no local: pneus que formam caminhos, escorregador, trepa trepa, ponte pencil, campinho de areia para jogar futebol, balança de pneu, um brinquedo tipo cavalinho fixo no chão por uma mola, casinha com móveis e utensílios, tubos feitos com manilha.

As crianças menores ficam num ambiente de areia cercado para garantir sua segurança. Normalmente as crianças vão para o pátio em horários alternados. Acabam sendo distribuídas por idades próximas”.



“Entre as atividades favorecidas às crianças no ambiente externo estão as brincadeiras com veículos com rodas nas calçadas laterais, o jogo integrativo, o baú da fantasia, a pintura no chão, tomar um pouco de sol em espaços laterais destinados a essa finalidade, jogos de montar, andar, correr, gatinhar, jogos com bola, dança das cadeiras, etc”.



“Os brinquedos disponibilizados enfatizam bastante as sucatas, para que as crianças reinventem e construam coisas não prontas, embora também existam panelinhas, jogos, artefatos, bonecas de pano e de plástico. As crianças participam dos espaços e gostam bastante do pátio e dos cantinhos de brincar”.



“Na sala de aula destacam-se os seguintes objetos: ganchos para as crianças pendurarem suas mochilas; cartazes de regras: o que vai acontecer com quem levar cartão vermelho/ amarelo; em cima de cada gancho os respectivos nomes das crianças em caixa alta; na porta um mural informativo contendo o nome da turma com a gravura do bicho escolhido pelas crianças para dar o nome ao grupo – TURMA DO RINOCERONTE; prateleira de madeira; caixa com objetos de argila confeccionados anteriormente com a professora de artes – esculturas e carrancas- ; armário de madeira da educadora com jogos e materiais para recorte e colagem, escaninho com identificação dos nomes das crianças, prateleiras tipo aramado de fácil acesso, cadernos individuais de desenho e escrita, jogos confeccionados pela educadora, jogos prontos, caixa com livros de literatura infantil, pastas com elástico com os nomes das crianças, caixa contendo camisetas velhas utilizadas durante os trabalhos de pintura, paradidáticos, caixa de escovas de dente, violetas no parapeito das janelas, sacolões para as crianças levarem livros para casa na forma de empréstimo, painel dos livros emprestados (registro feito com as crianças), cartaz informativo sobre o círculo, quadro de giz baixinho, cavalete contendo todos os textos coletivos registrados com as crianças, calendário

do mês, fichas contendo etapas da rotina diária, textos ilustrados sobre o rinoceronte, varal com desenhos, grande desenho da turma do rinoceronte confeccionado pelas crianças, alfabetário de pano com bolsos para guardar palavras estudadas, colares feitos pelas crianças quando estudaram sobre os índios, revistas, caixa contendo CDs e fitas K7, mural bem grande com textos informativos, gravuras, fotografias sobre o rinoceronte, caixa de pantufas, caixa com jogos de montar, alfabeto com destaque para a primeira letra o nome de cada criança, 3 mesas retangulares, 21 cadeiras, piso e paredes de madeira, tapete de números e letras, almofadas coloridas, pendurado perto da janela móbile sonoro, ventilador e exposição de gravuras Salvador Dali que está sendo estudado com a professora de artes”.



“Dentro das salas aparecem mensagens educativas relacionadas a forma como os trabalhos são conduzidos: *Hoje mãos que enfeitam nosso símbo bolo nacional. Amanhã mãos que ajudarão a construir um Brasil melhor* – poesia escrita em um cartaz decorado com as mãozinhas das crianças em verde e amarelo, em comemoração ao Dia da Pátria”.



“Comum a todas as salas, com exceção do berçário é o registro dos nomes (chamada), o quadro do tempo, alfabetos, numerais, painel do tempo e o registro do objetivo de cada uma das atividades expostas. A ênfase nesses recursos e os próprios conteúdos impressos nos papelógrafos tem em vista, segundo os objetivos mencionados por escrito ao lado de cada atividade, o desenvolvimento de noções elementares como o reconhecimento das letras e dos números, noções de temporalidade, noções espaciais e correspondência entre quantidades”.



“Os espaços externos favorecem a liberdade de movimento, a realização de oficinas e outras atividades em um mesmo território espacial, encontros entre as idades. Nesses espaços faz parte da rotina uma recreadora propor brincadeiras para quem quiser participar independente da idade. Já nos espaços internos existe uma separação mais definida entre as idades. Assim, interação entre idades ocorrem em momentos como lanche, passeios, uma turma contando para a outra o que realizou em uma pesquisa feita e nos momentos em que estão brincando no ambiente externo”.



“Os desenhos infantis aparecem na entrada coberta, no corredor central e nas paredes das salas. Esses desenhos reproduzem motivos infantilizados e sua função é decorativa – painéis dos ursinhos carinhosos, peixinhos, florzinhas, folinhas, menininhos e meninas no parque, etc”.



“A faixada da casa preservou o aspecto de chácara (o local era utilizado como casa de campo), com janelas grandes de madeira, varandas com flores, cortinas, salas interligadas e uma biblioteca.

É possível observar em todos os espaços o registro das atividades realizadas na escola e a presença de imagens que buscam uma ênfase especial na arte. No parque estão distribuídos brinquedos para areia, recicláveis, tecidos pendurados entre as árvores formando cantinhos para brincar, bolas, cordas, entre outros objetos. Nas paredes externas fotografias registrando passeios realizados. Música clássica para recepcionar as crianças – o som é proveniente da sala onde ficam as crianças menores. Nas salas das crianças menores tecidos pendurados no teto, almofadas, tapetes e móveis. No caminho para as salas pré-escolares é possível observar coisas feitas pelas crianças, exposições de artefatos indígenas, poesias da literatura infantil, murais com os trabalhos confeccionados pelas crianças, desenhos infantis enquadrados, réplicas de telas famosas enquadradas – “O quarto de Van Gog”. Na sala do

espelho aparecem imagens de balles, objetos sonoros pendurados na recepção, bonecos artesanais”.



“Os papelógrafos enfocam pequenos textos explicativos relacionados a conteúdos curriculares como: corpo humano, água, seres vivos, meios de comunicação, meios de transporte, etc.

Muitos desses conteúdos aparecem em mais de uma sala praticamente da mesma forma, indicando que são trabalhados independente da idade, embora haja a separação das crianças por idade cronológica. É o que ocorre com o conteúdo corpo humano trabalhado em todas as salas com ênfase na distinção entre os membros. Um dado curioso é que sempre o corpo humano aparece vestido”.



O berçário é composto por uma sala ampla subdividida em dois ambientes – berçário I e II. As crianças de colo ficam de um lado e as maiores que já começam a articular a fala e ter os movimentos corporais ampliados ficam em outro ambiente. As duas salas possuem comunicação interna e tem uma abertura para um pequeno terraço chamado solário. Nesses terraços as crianças engatinham, brincam ao sol, utilizam brinquedos com roda e brincam em pequeno escorregador colocado a disposição das mesmas. Comum as duas salas fica o fraldário - local para banho, troca de fraldas e com pequeno vaso sanitário, além de alguns pinicos.

A sala dos bebês menores possui vários berços. Uma de suas laterais é arredondada, e nela são colocados os berços, iluminados por janelas superiores. A distribuição dos berços é não linear e permite a abertura de espaços centrais para o livre movimento das crianças. Nas luminárias estão suspensos vários móveis, construídos com brinquedos e sucatas. No chão estão colocados pneus coloridos para crianças que ainda tem dificuldade de ficarem sentadas sem ajuda, um tapete com almofadas e objetos para brincar – bolas, peças de montar, recicláveis e chocalhos”.



“As paredes são decoradas com motivos infantilizados, confeccionados pelas próprias educadoras. Duas paredes laterais são todas de vidro, permitindo as crianças observarem o ambiente externo com grande facilidade. As datas de aniversário estão registradas nas paredes, dentro de motivos infantis – moranguinhos. Existe um balcão onde são colocados mamadeiras e outros utensílios das crianças. Na parede aparece um pequeno mural contendo o planejamento semanal e as fichas de acompanhamento das crianças encaminhadas pela coordenação pedagógica. Os objetos colocados à disposição das crianças são bichos de espuma, almofadas, bolas gigantes, aquaplay, argolas, garrafinhas, embalagens e peças de montar”.



“Algumas vezes são realizados passeios fora da escola com objetivo de favorecer experiências diferentes, em espaços alternativos. Normalmente as crianças vão ao “Espaço da criança” em Santa felicidade. Lá acontecem Teatros. Esses passeios são realizados mediante pagamento de taxa extra ou quando, segundo relatou a direção, algum candidato paga o ônibus facilitando o transporte”.



“Nos maternais e jardins os espaços para o livre movimento são mais reduzidos e o ambiente corresponde ao padrão pré-escolar tradicional, enfocando com maior ênfase as primeiras noções escolares a serem utilizadas mais adiante no ensino fundamental. São encontrados os seguintes elementos que compõem esses ambientes: 1. Mesinhas distribuídas em U, em ilhas ou agrupadas formando mesões coletivos; 2. datas de aniversários destacadas com motivos infantis – peixinhos, florzinhas, moranguinhos, estrelinhas; 3. quadro de giz; 4. chamada cartaz; 5. calendário; 6. painel do tempo; 7. painéis com pequenos textos trabalhados

com as crianças – “As árvores são amigas/ Purificam o ar/ Acolhem os passarinhos que nelas vem cantar”; 8. nome do ajudante do dia; 9. cartaz com as etapas da rotina do dia; 10. planejamentos semanais; 11. registro do desenvolvimento infantil”.

Berçários

Das três escolas pesquisadas, duas oferecem atendimento aos bebês – a creche municipal e a escola conveniada.

Nessas escolas foi possível observar que a rotina diária prioriza o cuidado com a alimentação e higiene das crianças, embora estejam presentes momentos reconhecidos por essas mesmas instituições como de estimulação dos bebês em seus respectivos desenvolvimentos sócio-afetivos e motores.

Entre as duas escolas foi possível observar algumas diferenças quanto a forma de organização das rotinas que retratam a maior ou menor aproximação de um atendimento capaz de integrar o binômio educação e cuidado.

Entende-se que esse aspecto merece ser retrato porque indica se o que ainda prevalece nas instituições de educação infantil é o cuidado das crianças, desvinculado do estímulo sócio-afetivo fundamental para o seu desenvolvimento integrado, ou se já avançou-se em direção a uma prática capaz de valorizar a dimensão educativa do trabalho realizado com os bebês.

Parte-se do princípio de que quando o cuidado aparece destacado da esfera educativa, a imagem de infância que predomina passa a ser a do abandono. Daí a necessidade de observar se no cotidiano dos berçários as crianças realmente estão sendo estimuladas e atendidas em suas necessidades específicas, para que as mesmas não estejam expostas ao risco da solidão e da falta de estímulo as suas primeiras aprendizagens.

As duas escolas observadas que atendem bebês trabalham em período integral, evidenciando que a rotina a ser vivenciada diariamente pelas crianças mostra-se bastante longa o que leva a necessidade de diversificar as atividades e acompanhá-las bem de perto.



“Já no início da manhã começam a chegar na escola os primeiros bebês, trazidos por mães, pais e outros responsáveis.

Algumas crianças chegam dormindo e são colocadas no berço, outras estão bem acordadas e mostram-se desconfortáveis e tristes porque esse é o momento em que ficarão longe dos seus pais. Algumas demonstram estar acostumadas e quando são colocadas no berço e embaladas ficam quietinhas ou dormem. Há também aquelas que choram bastante.

Depois do momento da chegada, a primeira etapa do dia é a troca de fraldas e a primeira alimentação da manhã, com algumas frutas e leite trazido de casa pelas mães. Após alimentarem-se, brincam sobre o tapete junto a alguns brinquedos e almofadas. Quando há sol são colocadas no solário, mas como nessa semana a chuva é intensa as crianças ficam mais restritas ao tapete. A maior parte do tempo brincam sozinhas. Um adulto fica próximo observando e ao mesmo tempo ajuda na alimentação, enquanto outra professora realiza a troca de fraldas.

Grande parte da manhã já se foi e agora as crianças começam a ser preparadas para o almoço. As educadoras atendem aproximadamente oito crianças na cozinha. O almoço do dia é uma sopa de feijão. Algumas delas alimentam-se com ajuda do adulto enquanto outras praticamente sozinhas.

O restante das crianças caminha pela sala. Algumas brincam em dupla, outras sozinhas e as que ainda não sabem andar continuam no berço. Os brinquedos disponíveis ao grupo são poucos, cabendo todos dentro de uma caixa de sapatos.

Uma menininha chora bastante, mas quando alguém conversa com ela, a mesma para de chorar e dá *risadinha*. É uma criança de dois anos e meio que apresenta maiores dificuldades motoras do que as demais. As educadoras relataram que ela aprendeu a andar na creche e que agora já se alimenta bem melhor sem deixar cair comida da boca. Essa criança é especialmente afetiva e receptiva a brincadeiras sugeridas pelos adultos, embora na maior parte do tempo estes estejam mais voltados ao cuidado com a higiene e alimentação do grupo infantil. Agora que sabe andar, caminha de um lado ao outro. Quando cai chora, mas acaba se levantando e, assim, entre lágrimas e sorrisos aguarda a vez de se alimentar.

Uma vez alimentadas as crianças são preparadas para o *soninho*. Primeiro trocar as fraldas limpar as mãos e o rosto. Depois todas vão para os berços, todos alinhados um ao lado dos outros. Algumas crianças fazem gracinhas para aquelas que estão no berço ao lado. Não há móveis ou quaisquer outros objetos para brincar dentro dos berços. As crianças que choram são atendidas pelas educadoras para que não acordem as demais. São embaladas até que possam dormir.

Nesse mesmo período posterior ao almoço todas as demais salas da escola também dormem. O horário de sono vai até aproximadamente das 12h30 às 15h00.

Durante a tarde, a medida em que as crianças acordam vão brincar no tapete com as professoras. Nova troca de fraldas e banho. Logo depois o lanche da tarde, higienização e tapete. É quando os familiares começam a pegá-las, de banho tomado e alimentadas. No próximo dia inicia-se tudo novamente”.



“O dia já começa com um pouco de sonolência, choradeira, mamadeira, chupeta e troca de fralda.

Os berços não estão alinhados como na outra creche, mas dispostos acompanhando o formato circular das paredes, o que cria um clima de maior conforto para quem chega para deixar o filho ou a filha na creche. Algumas dormem nos berços ou brincam com paninhos e bonecos. Outras estão sendo atendidas pelas educadoras no fraldário. E, um ultimo grupinho desloca-se na sala tendo a disposição bolas, objetos de montar e bonecos de pano.

Cada dia da semana enfatiza-se a exploração de um tipo particular de brinquedo. Nesse dia eram as bolas, em outros dias estavam previstos bambolês, bonecas, cubos coloridos e potes.

Enquanto trocam as fraldas as educadoras conversam e massagem os bebês estimulando a linguagem gestual e a oralidade. A orientação para esse tipo de atividade dirigida a estimulação dos bebês está expressa no planejamento, segundo determinações da coordenação pedagógica. O mesmo ocorre com a alimentação, tarefa durante a qual as educadoras são orientadas a conversarem com as crianças e estimulá-las a tentar trazer sozinhas a colher a boca.

Depois de um início de dia preguiçoso as crianças vão brincar um pouco no terraço em frente a sala e aproveitar para tomar sol. As crianças maiores brincam ao lado no terraço vizinho, onde há um escorregador pequeno, próprio para as crianças do berçário II, um pouco maiores que os bebês do berçário I, visto que já sabem se locomover com maior facilidade, comunicar-se com os adultos e na maior parte das vezes controlar ou pedir para ir ao banheiro.

A manhã termina e as crianças recebem o almoço. Após o almoço algumas brincadeiras para estimular a digestão. Depois, horário de sono. A maior parte do grupo dorme, mas algumas crianças, aquelas que não costumam dormir nesse horário, brincam no tapete com a educadora.

No decorrer da tarde a medida que o grupo vai acordando, passa a ser atendido no fraldário e passa a brincar e participar de atividades pedagógicas com materiais diversos. Nesse dia as educadoras brincavam com as crianças com pequenos potes, escondendo objetos dentro deles para que as crianças os encontrassem, estimulando os bebês a encaixarem os potes formando montinhos. Outras crianças sentadinhas dentro de pneus, brincavam com outros potes menores. Alguns *dorminhocos*, muitos dos quais eram aqueles que não dormiram na hora do almoço, tiravam suas sonecas nos berços mais afastados.

Aproxima-se o horário da saída e os familiares começam a buscar as crianças, todas alimentadas, fralda limpa e banho tomado.”

★★★

Salas maternais

Foi importante retratar as chamadas salas maternais porque nesse espaços começam a ser veiculados atividades mais dirigidas a expectativa da escolarização futura. Trata-se de um momento intermediário entre os bebês e as crianças pré-escolares que pode revelar o progressivo deslocamento da ênfase centrada apenas no cuidado para a educação, entendida como antecipação do modelo escolar.



“Já de início é possível observar algumas diferenças no que se refere a ambientação das salas. Mesinhas de trabalho para grupos de quatro crianças, cartazes sobre conteúdos e pré-noções curriculares, chamada e calendário do tempo, alfabetos e numerais, desenhos mimeografados para serem coloridos, desenhos infantis pendurados em varais para exposição de atividades realizadas pelas crianças, tinta guache e massa de modelar substituindo os brinquedos.

A rotina do dia inicia com a chegada das crianças em sala, onde passam a brincar com massa de modelar. Em seguida são orientadas pela educadora a lavar as mãos para o café da manhã. Antes de comer fazem a oração e depois recebem seus lanches nas mesas com a condição de comerem em silêncio e procurando não fazer sujeira. Após o café da manhã é hora de escovar os dentes, ir ao banheiro e lavar as mãos.

Nesse dia não havia sol e as crianças não puderam ir ao parque como de costume. Então reuniram-se com outras turmas no corredor para assistir o filme “A pequena sereia”, versão do *Walt Disney*.

Enquanto realizam as atividades as educadoras fazem orientações no sentido de manter a atenção das crianças e evitar tumultos dentro ou fora de sala. Algumas vezes as orientações surtem efeito, mas em outros momentos as crianças mostram-se com energia de sobra, tornando difícil para a professora controlar a disciplina.

Terminado o filme já é hora de preparar-se para o almoço. Enquanto esperam fazem um desenho sobre o filme.

Quando a comida chega, as crianças já aguardam em suas mesas de mãos lavadas. Fazem uma oração para então poder comer. Depois do almoço escovam os dentes, ir ao banheiro e deitar-se sobre colchonetes para a hora do *soninho*. O sono vai aproximadamente até as 15h00, quando as crianças são chamadas pela educadora. Colocam os sapatos, penteiam os cabelos e novamente escovam os dentes.

Iniciam-se as atividades da tarde. Nesse dia estava programada uma história sobre a joaninha. Depois da história, hora de pintar o desenho de joaninha mimeografado pela educadora.

Terminada a atividade é hora do lanche da tarde. As crianças cantam a música *Meu lanchinho, meu lanchinho vou tomar, vou tomar. Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho e crescer e crescer*.

Depois do lanche a atividade escolhida pela professora foi a massa de modelar.

O dia já vai terminando e as crianças começam a ir embora com os responsáveis”.



“Nessa escola as salas maternas também apresentam maior proximidade com o modelo pré-escolar que enfatiza aprendizagens e pré-noções a serem utilizadas no ensino fundamental. No entanto, a ênfase nas brincadeiras e nos brinquedos continua a ser bastante freqüente no planejamento semanal.

As atividades de entrada, durante a recepção das crianças nas primeiras horas do dia, ocorrem mediante a colocação de brinquedos e sucatas a disposição das mesmas.

Após a chegada de todas as crianças inicia-se a rotina de higiene e alimentação. As crianças são orientadas a escovar os dentes sozinhas e corretamente, a cuidar para que o nariz não fique escorrendo e a alimentarem-se devagar, mastigando bem os alimentos e conforme manda a boa educação.

Terminada esta etapa do dia iniciam-se as chamadas atividades pedagógicas. Assim como nos berçários, cada dia enfatiza-se uma brincadeira diferente: dança das cadeiras, emborrachado grande, desenho, recorte e colagem, mímica, jogo integrativo³⁰, contato com revistas e outros materiais escritos.

³⁰ O jogo integrativo aparece descrito com maiores detalhes na rotina pré-escolar.

No período intermediário entre a manhã e a tarde, ocorre o almoço e horário de descanso.

As atividades da tarde, sempre que possível privilegiam a exploração dos espaços externos: parque, montar cabaninha no solário, desenhar na calçada da entrada da escola, brincar de bola, passar por dentro de túneis de pano, dançar, brincar ao ar livre com bonecas, carrinhos e jogos de montar.

No horário da saída, quando os familiares começam a buscar as crianças, estas aguardam na sala, brincando com sucata e joguinhos”.



Salas pré-escolares

A fase pré-escolar, de 4 a 6 anos de idade, na maior parte das escolas infantis representa o momento de maior ênfase nas aprendizagens cognitivas, o que em muitos casos poderá amenizar a necessária valorização dos movimentos corporais, dos jogos simbólicos e representativos e de outras atividades lúdicas também importantes nessa fase da vida.

Nas escolas pesquisadas foi possível perceber nessa etapa uma maior ênfase em um currículo infantil miniaturizado que expressa a tentativa de preparação para aprendizagens futuras que acontecerão no ensino fundamental. Ao mesmo tempo, as rotinas observadas revelaram nuances de determinadas práticas educativas capazes de valorizar de uma forma bastante criativa a linguagem lúdica, tão própria da criança nessa etapa da vida.

Serão apresentadas alguns retratos relativos a rotina dos jardins de infância apreendidas pela observação da três escolas aqui retratadas.



“Na parede aparece exposto um quadro pequeno de pregas contendo as principais atividades que acontecerão durante o dia: 1. Jogos; 2. Roda; 3. Desenho; 4. Lanche, 5. Parque.

Assim que chegam na sala tiram logo os tênis e colocam pantufas para ficar mais a vontade e diminuir o barulho no piso de madeira.

Enquanto as crianças vão chegando são recepcionadas com uma série de jogos – memória dos nomes, Tabuleiro dos nomes e Dominó dos nomes.

A professora brinca com um dos grupos que manipulam um jogo chamado tabuleiro dos nomes. Nesse jogo todos os nomes das crianças estão fichados, os quatro jogadores recebem uma quantidade de tampinhas de garrafas distribuídas em quatro cores diferentes. A professora retira um dos nomes fichados de dentro de uma sacola e a criança que conseguir identificar o nome no tabuleiro coloca a tampinha com a cor que ela escolheu. Quem conseguir colocar mais tampinhas ganha o jogo.

Os outros grupos brincam sozinhos demonstrando já conhecerem as regras. Na mesa do dominó um menino atua como coordenador do grupo de jogadores. As crianças fazem rodízio entre os jogos e dialogam entre si e com a professora enquanto brincam.

Uma vez instaladas na sala as crianças sentam em círculo, junto com a professora em um tapete decorado com letras, figuras geométricas e números. Inicia-se a roda de conversa.

O assunto da roda é levantado pela professora. Primeiramente ela entrega para uma das crianças uma ficha. A criança coloca a data, mês e ano e, então, desenha alguma coisa da rotina que ela gosta bastante. A criança, escolhida com ajuda da parlenda *Bananinha pintadinha*, desenha o parque – um escorregador - e cola a ficha no quadrado correspondente ao dia do calendário que está pendurado na parede, junto ao tapete.

Inicia-se novo assunto na roda, sugerido pela professora: Páscoa. As crianças cantam uma música que conhecem – Coelinho da páscoa que trazes pra mim – A educadora também canta – de olhos vermelhos, de pelo branquinho...- as crianças explicam o que é a páscoa e a professora registra em um cartaz.

Após conversarem sobre a páscoa inicia-se na roda a exposição do conteúdo do dia: QUADRADO, uma vez que anteriormente já haviam estudado o círculo. A professora distribui fichas quadradas para que as crianças desenhem coisas que existem e se parecem com um quadrado. Foram citados, entre outros objetos: TV, fogão, cartão, etc.

Após cada criança definir o que quer desenhar no quadrado, a professora escreve no verso do papel o objeto que será desenhado e as crianças vão para a mesa desenhar. Após

terem terminado retornam ao tapete para mostrar aos amigos como ficou sua produção. Os desenhos ficam expostos na sala.

As crianças dirigem-se para o lanche. Somente nos dias de chuva as crianças lancham em sala. Na maior parte dos dias elas vão para a área externa fazer piquenique. Cada criança traz o próprio lanche segundo sugestão da escola. Depois do lanche, a higiene: escovar os dentes, lavar as mãos. Depois ir para o parque brincar.

No parque distribuem-se espontaneamente em grupos menores. Algumas exploram os brinquedos do parque. Outras fazem castelos de areia utilizando pequenos objetos a disposição – pazinhas, baldinhos, pedrinhas, moldes, etc. Em outra parte brincam de futebol no gramado. Trepam em uma das árvores. Alguns meninos e meninas vão brincar em uma casinha de madeira mobiliada com móveis e utensílios – panelinhas, vassoura, pratinhos, talheres, mesas, cadeiras, fogão, etc.

Terminado o horário do parque, novamente lavam as mãos e vão para a sala onde realizam a troca de livros de literatura. A tarde termina para recomeçar no dia seguinte.”



Os jogos integrativos fazem parte da rotina de duas das escolas pesquisadas. Escolhemos um dos momentos vivenciados em uma das escolas para ilustrar como se dá essa atividade.

Trata-se de um momento especial onde as atividades que as crianças realizarão são sugeridas pelos materiais disponibilizados ao livre brincar: nesse caso tecidos coloridos e caixas vazias.

"Antes de iniciar a brincadeira a professora, que é chamada por todas as crianças de Dani - combina com o grupo que não é permitido ir até a porta nem até a janela.

As crianças começam a pegar os materiais. Com os tecidos fantasiam-se de princesa e reis, montam cabana e rede, fazem cordões e puxam-se umas as outras, fingem que são fantasmas e brincam de assombração. A professora participa quando as crianças a chamam, ou para sugerir uma brincadeira, ou para interferir de forma provocativa e lúdica no comportamento de determinados grupos.

A professora coloca um pano colorido sobre a cabeça e algumas crianças se aproximam ajudando a fantasiá-la.

Aos poucos a brincadeira vai virando cabo de guerra. As crianças puxam de um lado e arrastam a Dani e ela faz o mesmo arrastando as crianças para o outro lado. Algumas crianças são aprisionadas e as outras tentam salvá-las.

Enquanto isso, outras crianças brincam sozinhas, se fantasiando e se olhando no espelho, outras apenas observam o grupo brincar.

Devagar a Dani começa a provocar um grupo que esta montando cabana e rede. Ela e um grupo de crianças vão até lá e desmontam tudo. As crianças reclamam, mas logo entram na bagunça, com exceção de uma menina que fica muito brava e emburrada. Fica brava mas ao mesmo tempo não sai de perto do grupo da bagunça. A educadora monta novamente todas as redes e o grupo anterior volta a brincar. A menina emburrada também volta a brincar.

Ao final da brincadeira todos deitam-se no chão e a professora pega um pau de chuva e começa a cantar para as crianças musicas como: *Terezinha de Jesus, Dobra, dobra dobradura, vai formando uma figura*. Depois de todos calmos, guardam os panos e voltam para a sala”.³¹



“Em uma visita rápida em uma das salas pré-esoclares foi possível observar o momento em que as crianças ajudavam a professora a fabricar bombons de morango.

Um dia da semana é destino a *culinária infantil*. Nesse dia as crianças anotam a receita que será produzida e controlam os ingredientes. Colocaram a mão na massa para enrolar os morangos no chocolate e depois deixar secar. É claro que a maior parte dos bombons

³¹ A educadora relatou que os jogos de integração ocorrem sempre dessa forma. É o momento em que as crianças podem fazer coisas que na sala não são permitidas. A participação da professora ocorre mediante o convite das crianças. Ou ainda para envolver de forma interativa as crianças. Algumas são tímidas e aproveitam esse momento para estabelecer trocas afetivas com a professora e com outras crianças. No caso da intervenção no grupo das redes, a professora relatou que sua ação teve em vista mexer com uma das crianças que não é acostumada a ser contrariada. Quando isso acontece ela normalmente perde o controle. É por isso que no seu entendimento essa interação permitiu a menina emburrada ser desafiada a aprender a repartir, a compartilhar e a saber negociar. Mas, enfatiza a professora, que sua preocupação foi também a de mostrar para a menina que sempre é possível retomar a brincadeira, por isso montou novamente as redes.

acabaram sendo feitos pela educadora, mas as crianças tiveram oportunidade para se lambuzar um pouco. Depois de feito e de deixar esfriar, as crianças saborearam os resultado.”



“Enquanto as crianças dormem a professora desenha em uma folha sulfite a figura de um círculo e coloca em pequenos copos um pouco de tinta nas cores primárias – amarelo, azul, verde e vermelho.

Mais tarde esses papeis são distribuídos entre as crianças para que as mesmas preencham os círculos com as cores primárias. A professora enfatiza para o grupo que aquela forma geométrica é o círculo e pede que as crianças reconheçam as cores utilizadas para preenchê-lo.

Enquanto fazem a atividade as crianças conversam entre si. Algumas rabiscam o desenho das outras ou levantam-se para puxar o cabelo das crianças da mesa vizinha. São repreendidas rispidamente pela educadora. A qualquer sinal de conversa a educadora interfere para que o grupo fique quieto novamente.

Terminada a atividade as pinturas são distribuídas no varal”.



“O jardim III é a única turma que conta com uma professora para realizar atividades voltadas a alfabetização e as primeiras noções matemáticas no período da manhã.

Nesse período organiza as pastas individuais para serem levadas para casa, acompanha e corrige os exercícios nos cadernos de linguagem e matemática, apresenta textos para as crianças e termina a manhã confeccionando o diário da semana escrito e ilustrado pelas crianças.

A educadora durante a manhã auxilia a professora e a tarde assume a turma, desenvolvendo atividades voltadas a brincadeira: massinha, revistas, jogos, brinquedos, gibis, culinária, entre outras”.



3. Marcas culturais necessárias à emancipação da infância: um retrato possível

“Estar no mundo sem fazer história, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível”. (FREIRE, 1996).

É possível retirar alguns referenciais de análise importantes a partir da leitura dos espaços escolares retratados nessa pesquisa, considerando que o conjunto desses espaços visitados representa uma pequena mostra sobre a forma como o atendimento a infância vem ocorrendo no Brasil.

Pretendeu-se destacar tais referenciais e indicar outros importantes significados que podem ajudar a colorir um novo retrato para a educação infantil no Brasil, reafirmando sua relevância, priorizando sua especificidade e defendendo sua necessária articulação com políticas educacionais capazes de qualificar com maior força prática o trabalho pedagógico com essa faixa etária. E, vale lembrar que para tanto, já se conta com indiscutíveis avanços teóricos e com experiências nacionais e internacionais que indicam importantes critérios de qualidade a serem perseguidos por propostas educacionais voltadas a emancipação da infância.

Entende-se que para efetivar uma pedagogia não-paternalista da infância no Brasil, é necessário estabelecer as bases de um currículo infantil integrado a políticas públicas efetivas para a infância, especialmente para as crianças provenientes de parcelas populacionais menos favorecidas economicamente. Considera-se que tais políticas voltadas para as crianças da

classe trabalhadora, tenham que ser predominantemente públicas, e capazes de romper com a dicotomia entre educação e cuidado.

Nesse sentido, atender a demanda por creches e pré-escolas deixa de ser uma concessão do poder público as famílias e a criança e passa a ser um direito adquirido por esses sujeitos sociais. E, é justamente a luta em defesa dos direitos da criança que poderá ajudar a definir um projeto de educação infantil emancipatório em oposição aos projetos educacionais sustentados pelo princípio da tutela e da incapacidade intelectual das classes sociais menos favorecidas economicamente.

Dessa forma, entende-se que o currículo infantil, aqui analisado em sua dimensão espacial e temporal, será tanto mais efetivo quanto mais intensas e articuladas forem as macropolíticas para a infância, o que supõe a integração entre secretarias, a redefinição de verbas para a educação infantil e a unidade na forma de conceber a criança pequena e sua família, entre outros aspectos de ordem mais ampla.

No que se refere a concepção de currículo infantil, este necessita ser compreendido como expressão de um momento da trajetória teórica da educação brasileira que percebe o cuidado não como sinônimo de paternalismo, moralismo ou higienismo, mas como atendimento integral a criança em desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, moral e físico. Um currículo sustentado numa pedagogia que busca conhecer a criança a partir do próprio universo cultural infantil que marca a forma peculiar como a mesma se relaciona com o mundo.

E, nessa esfera mais específica o currículo infantil assume múltiplas dimensões a serem consideradas, entre elas a estruturação de espaços e tempos que podem aproximar ou afastar a criança do universo cultural que lhe confere identidade.

Lendo alguns dos trabalhos de Kramer³² foi possível identificar dimensões éticas, estéticas, filosóficas e antropológicas presentes no currículo infantil. São dimensões que ajudam na construção de práticas educativas voltadas a criança real e a organização de um trabalho pedagógico que corresponda as necessidade concretas dessa criança histórica.

A organização do espaço e do tempo foi considerada nesse estudo como dimensão material e cotidiana de um currículo infantil que poderá aproximar-se de uma perspectiva de educação emancipatória ou poderá reforçar a educação tutelada até então predominante também no campo da educação infantil. E, em sendo assim, as dimensões éticas, estéticas,

³² Ver Kramer, Sonia. Com a pré-escola nas mãos.

filosóficas e antropológica já destacadas por Kramer, reaparecem refletidas nos espaços escolares e na própria prática docente.

A leitura dos espaços observados e da forma como foram conduzidas as diferentes etapas da rotina diária nas escolas visitadas, permitiu identificar a existência de três arranjos diferentes para a organização do trabalho pedagógico.

Nessas instituições o espaço físicos e a rotina de atividades diárias aparecem como elementos centrais do cotidiano junto as crianças³³, e por tanto como dimensões do currículo infantil que reúnem formas peculiares de conceber e conduzir o trabalho pedagógico.

Essas formas peculiares a cada uma das instituições visitadas, estão sendo consideradas como arranjos de uma prática pedagógica mais ampla, marcada pela tentativa de construir uma pedagogia da infância real em oposição a uma educação fortemente paternalista que ainda se reflete na história das instituições de educação infantil. Sendo assim, os espaços analisados em certos aspectos demonstraram essa “peleja”, e justamente por essa razão são bons ilustradores dos caminhos que ainda necessitam ser trilhados para que se configure um novo retrato para a educação infantil no Brasil.

Compreende-se que um retrato em cores para a educação infantil poderia aproveitar-se de experiências nacionais inovadoras. Recentemente Faria³⁴ publicou um trabalho de pesquisa sobre os parques infantis estruturados em São Paulo na década de 30, sob a coordenação de Mário de Andrade. A experiência realizada possuía alguns fundamentos inovadores para a época e extremamente relevantes hoje para aqueles e aqueles preocupados com uma educação infantil rica em experiências culturais e preocupada em não miniaturizar o padrão de ensino escolarizante nos currículos infantis.

Mário de Andrade propôs uma educação sustentada na cultura, destacando a valorização da infância através das tradições culturais brasileiras. Daí a impossibilidade de desconsiderar em uma prática pedagógica que se pretenda transformadora a produção cultural da classe trabalhadora, representada fundamentalmente pela riqueza do folclore nacional e pelo potencial criador dessa classe em deixar marcas culturais nos espaços em que estão inseridas – urbanos e rurais. Nesse sentido a proposta de Mário de Andrade para os parques infantis aproxima-se de Walter Bejanmin ao considerar a criança e sua família como

³³ Ambas parecem tão naturais para os sujeitos educativos que muitas vezes deixam de ser olhadas com *estranheza* por esses atores sociais, e tudo se passa como se fosse sempre de determinada forma. Considerando que olhar com estranheza o familiar é uma das prerrogativas importantes para a reflexão sobre a prática cotidiana.

³⁴ Ver, FARIA, Ana Lucia Goulart. Educação pré-escolar e cultura.

produtoras de cultura, portanto como sujeitos ativos no processo educativo e não apenas como espectadores.

Parece que está é uma defesa importantíssima para a efetivação de uma pedagogia da infância real, porque entende o direito a infância como correspondente ao direito ao não-trabalho, ao direito de brincar e de produzir a cultura infantil. A criança vista como sujeito e como pertencente a uma classe social economicamente desfavorecida, mas não por isso inferior do ponto de vista cultural. Diversidade cultural entendida como possibilidade de, a partir do incentivo as diferentes manifestações culturais e ao lado do resgate das tradições populares, construir uma identidade nacional, um sentimento de brasilidade.

No que se refere a educação infantil hoje, é possível perceber a relevância de considerar a criança como pertencente a um grupo social que produz cultura e que poderá participar ativamente na gestão escolar. E, nesse sentido defender a abertura de espaços de participação efetiva das famílias na construção de um currículo infantil transformador. É possível inferir também sobre a necessidade de abertura de espaços maiores para a pesquisa sobre as tradições culturais brasileiras, afim de que esse elementos que compõe o folclore e a ludicidade tão presentes na cultura popular e intimamente relacionados com a cultura infantil possam marcar as atividades realizadas com as crianças nas instituições de educação infantil.

Além disso, foi possível destacar a importância dos educadores e educadoras que trabalham na educação infantil romperem o silêncio. Para tanto, coloca-se como fundamental o incentivo a ampliação de sua formação, bem como a garantia de que tal formação instrumentalize de fato este profissional do ponto de vista teórico e prático. Ao mesmo tempo, coloca-se como aspecto importante a abertura e a ampliação de tempos e espaços no interior das instituições infantis para a reflexão sobre os processos ensino-aprendizagem desenvolvidos cotidianamente e para a participação da equipe docente na organização mais ampla do trabalho coletivo, imprimindo-lhe marcas coletivas e sustentando formas de gestão cada vez mais democráticas dentro de cada instituição escolar.

Assim sendo, o currículo infantil a ser retratado deverá enfatizar muito mais a cultura do que a didatização de elementos culturais, expressos na comemoração de datas comemorativas e na decoração de ambientes com motivos infantilizados ilustradas pelas escolas pesquisadas. A dimensão educativa do currículo infantil aqui defendida sustenta-se pois, na cultura, especialmente nas tradições folclóricas, como também nos elementos

culturais desconhecidos ainda da criança, mas que dela se aproximam por suas características lúdicas e por despertar a curiosidade epistemológica.

Com isso quer se enfatizar que a marca predominante do currículo infantil a ser retratado deverá ser o lúdico. O lúdico não como um momento a parte da rotina diária, mas como mediador de todas as relações de ensino-aprendizagem ocorridas nas escolas infantis. Não o lúdico como pretexto ou como momento fracionados de uma rotina diária, mas como linguagem própria da infância que permite a criança relacionar-se com o mundo e com o conhecimento elaborado. Em outras palavras, na educação infantil o lúdico é o elemento pedagógico central que veicula as dimensões éticas, estéticas, filosóficas, científicas, artísticas e vivenciais do conhecimento humano, e dessa forma realiza a mediação das aprendizagens infantis³⁵.

Entende-se que a marca lúdica e cultural poderia estar mais presente na rotina dos estabelecimentos pesquisados substituindo outras marcas encontradas nesses espaços: 1. os desenhos estereotipados tão comuns as “escolinhas infantis”; 2. A presença de exercícios mimeografados e repetitivos; 3. a memorização de letras e sílabas entendidas como pré-noções para a alfabetização futura; 5. A distribuição do tempo de brincar algumas vezes como momentos a parte da rotina escolarizante; 6. a ênfase excessiva em pré-noções curriculares que atendam o ensino fundamental.

Sobre esse último aspecto, é importante detalhar algumas considerações. O próprio Currículo Básico da Escola Pública do Paraná e mais recentemente documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Infantil, acabam retomando a ênfase em pré-noções curriculares, muitas vezes submetendo o caráter lúdico a essas aprendizagens – formas, noções de tempo, corpo humano, alfabetização, etc. Observa-se que quanto mais avança a idade da criança, a frequência de atividades escolarizantes aumenta tomando o lugar do lúdico, o que ajuda a reforçar a dicotomia entre educar e cuidar. Ainda não está totalmente claro na educação infantil que estas duas dimensões cuidado-educação estão igualmente presentes tanto na creche quanto na pré-escola. Portanto, defende-se que é fundamental repensar a estrutura curricular que atualmente embasa o trabalho tanto de escolas públicas como particulares por compreender que a educação infantil, especialmente na modalidade pré-escolar necessita romper com a imagem de um currículo como miniatura do currículo pensado para o ensino fundamental.

³⁵ Os jogos integrativos retratados como elementos da rotina de duas escolas pesquisadas ilustram com propriedade a importância essencial do lúdico na educação infantil.

Afinal alguns paradigmas curriculares já estão sendo revistos inclusive para o ensino fundamental. E, além disso é importante considerar a contribuição de algumas experiências com educação infantil, especialmente a italiana, na qual a marca cultural e artística do currículo infantil é bastante difundida nos sistemas de ensino e serve como parâmetro para se pensar uma outra forma de estruturação dos tempos e dos espaços na rotina das instituições que atendem crianças pequenas.

O conceito de *currículo emergente* ajuda a refletir sobre a possibilidade de serem estabelecidos outros arranjos curriculares que, embora sigam uma linha pedagógica que os direcionam no sentido da valorização da cultura infantil, favoreçam maior autonomia para a organização de estratégias de ensino-aprendizagem menos rígidas, isto é, que assumem contornos e encaminhamentos ao longo do processo pedagógico.

É óbvio que o desdobramento desse conceito curricular na prática escolar de diferentes instituições implica em muitos fatores de maior amplitude como: investimentos financeiros na primeira infância, formação menos tecnicista dos docentes que atuarão com as crianças pequenas, abertura de maiores espaços para organização coletiva do trabalho pedagógico nas instituições, entre outros.

Retomando a discussão sobre a presença dos elementos lúdicos e culturais nos espaços infantis em oposição ao modelo escolarizante e a infantilização na didática para crianças pequenas, faz-se necessário reconhecer que uma participação mais consciente e autônoma da equipe docente, coordenada mas não subordinada a modelos de supervisão pedagógica pré-determinados, é elemento imprescindível para a ruptura de antigos estereótipos comuns na educação infantil. Para que uma nova marca cultural seja fixada nos espaços e na distribuição dos tempos para as diferentes atividades é necessário questionar a todo instante a estruturação dos espaços e das propostas que estão sendo realizadas com as crianças. E, isso só será conquistado no interior das escolas a partir da abertura maior de espaços coletivos voltados a reflexão do saber de experiência feito, permitindo a equipe docente maior autonomia para problematizar o cotidiano.

O olhar sobre as mensagens veiculadas nos espaços estudados, bem como a observação de parte da rotina das escolas pesquisadas permitiu maior clareza quanto aos aspectos macrosociais refletidos na educação infantil, como também evidenciaram que o ambiente e a composição dos tempos pedagógicos na rotina diária são dimensões

importantíssimas que configuram o currículo infantil em ação. E, por isso mesmo necessitam ser aprimorados para a formação de um novo retrato para a educação infantil. Fique claro que a configuração desse retrato não depende de iniciativas isoladas, essas podem em certas conjunturas desfavoráveis a uma pedagogia popular constituir-se em espaços de resistência, mas dependem sobretudo de políticas sociais e educacionais melhor organizadas e com maior número de investimentos para que o Brasil possa superar uma tradição de quase nenhuma garantia de direitos sociais para jovens, adultos e crianças.

Considerando que a maior demanda pela educação infantil concentra-se sobretudo nos setores sociais diretamente dependentes da oferta de uma educação pública, conclui-se que é essencial a defesa de uma pedagogia da infância que tome por referência a gratuidade e a qualidade da escola pública, afim de fazer cumprir os direitos conquistados legalmente pela sociedade brasileira.

“A criança tem o direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á a criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral, chegando a ser um membro útil a sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito”. (Declaração dos direitos da criança. “Direito a educação gratuita e ao lazer infantil”)

10. Referências Bibliográficas

- 1 ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- 2 ARIÈS, Philipe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- 3 BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação.**
- 4 BOUFLER, José Pedro. Interesses humanos e currículo: paradigmas, tendências e dimensões. **Educação e Sociedade.** Porto Alegre, jul/dez 1993, p. 97 - 108
- 5 BRASIL, Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente.**
- 6 _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394,** Brasília, 1996.
- 7 _____. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino Fundamental. Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Deliberação 003/99
- 8 _____. Brasília: Ministério da Educação. **Referenciais Curricular Nacional Infantil,** 1998. Vol: 1, 2,3.
- 9 _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Educação infantil no Brasil: Situação atual.** Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1994.
- 10 _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1994.
- 11 _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1994.
- 12 _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Educação infantil: bibliografia adotada.** Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1995.
- 13 CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para uma atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1995.
- 14 _____. Ministério da Educação e do Desporto. C.N.E. **Resolução CEB nº 1:** Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.. Publicada no Diário Oficial da União – Seção 1, p. 18: Brasília, 13 de abril, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

- 15 EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- 16 FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- 17 FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 18 FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.
- 19 FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. (tradução: NETO, Alfredo Veiga). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- 20 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários e prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- 21 FRIEDMANN, Adriana [et al]. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Edições Sociais, 1998.
- 22 HÜHNE, Leda (org.). **Metodologia científica**. Rio de Janeiro; AGIR, 1990.
- 23 KAPPEL, Maria D.B. As Crianças de 0 a 6 Anos nas Estatísticas Nacionais. In: Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século (2000: Rio de Janeiro). **Anais ... Rio de Janeiro: Seminário Internacional da Omep, 2000. P. 120 – 142.**
- 24 KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática.
- 25 _____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª ed.: Ática, 1998.
- 26 KUHLMANN, Júnior Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- 27 LOBO, Luiz. **Os novos direitos da criança**. UNICEF. Ilustrações Caulus.
- 28 LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.
- 29 LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999
- 30 MIGUEL, Antônio; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Representação do espaço:**

multidisciplinaridade na educação. São Paulo: Autores Associados, 1996

- 31 MOREIRA, Antonio Flávio Moreira. A crise da teoria curricular crítica. **In: O currículo nos limites do conhecimento.**
- 30 OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (org.). **Educação infantil: muitos olhares.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- 31 PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.** Curitiba: S.E.E.D, 1992.
- 33 PÁTIO: Revista Pedagógica. Rio de Janeiro: Artmed 1998 – 1999
- 34 PORTO ALEGRE, Secretaria de Educação. **Escola Cidadã.** Caderno1.
- 35 ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Infância.** Campinas: UNICAMP, 1998.
- 36 SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo; razão e Emoção.** 3^a ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- 37 SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. In: SILVA,T. T. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo: p. 59- 66, mai. 90.
- 38 SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- 39 WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- 40 ZABALZ, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artemed, 1998.

A N E X O S

ANEXO I

Planejamentos Semanais Escola Trindade

Berçário I

Atividades	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1. Entrada	Cubos coloridos	Bolas	Bambolês	Bonecas	Potes
2. Troca de Fraldas	Conversar, ouvir, tocar o corpo do bebe massageando-o				
3. Alimentação	Alimentação individual conversando e incentivando a criança a comer				
4. Banho de Sol	Liberdade de movimentos com brincadeiras: água, areais, grama, terra, etc.				
5. Atividades Pedagógicas	sucatas	Potes e tampas	Almofadas e bexigas	Frascos e tampas	Carrinhos e bonecas
6. Saída	Aquaplay	sucatinhas	carrinhos	tampas	bexigas

Berçário II

Atividades	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1. Entrada	Almofadas	Revistas	Bonecas	Sucatas	Panos
2. Troca de Fraldas	Conversar, ouvir, tocar o corpo do bebe massageando-o				
3. Alimentação	Alimentação individual conversando e incentivando a criança a comer				
4. Banho de Sol	Liberdade de movimentos com brincadeiras: água, areais, grama, terra, etc.				
5. Atividades Pedagógicas	TV	Brinquedos	Baú da Fantasia	Bonecas e panos	Aquapaly e Jogos de Montar
6. Saída	Revistas	Bonecas	Sucata	Almofada	Bexigas

Maternal (2 a 3 anos)

Atividades	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1. Entrada	Brinquedos e sucatas a disposição				
2. Alimentação e Higiene	➤ Hábitos alimentares: incentivar a criança a comer e a mastigar bem os alimentos ➤ Procurara desenvolver hábitos de higiene: limpar o nariz, lavar as mãos, limpar a boquinha ➤ Incentivar a escovação				
3. Atividades Pedagógicas e respiratórias	Desenho	Dança das cadeiras	Emborracha-dos grandes	Jogo integrativo	Revistas
4. Atividades Externas	Bolas	Cabaninha	Bonecas e carrinhos	Dança ao ritmo de músicas	Túnel
5. Saída	Brinquedos e sucatas a disposição				

Jardim I (3 a 4 anos)

Atividades	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1. Entrada	Dominó	Blocos lógicos	Sucata	Bonecas e carrinhos	Sucatinha
2. Atividades Pedagógicas de Rotina	➤ Chamada: identificação e comparação dos nomes ➤ Calendário: noções de tempo (ontem/hoje/amanhã/antes/depois) ➤ Janela do tempo: noções de clima (sol/chuva/nublado)				
3. Atividades manhã	1. Conversa sobre o que fizeram no final de semana; 2. Desenho Final de semana	1. Conversa sobre o corpo humano; 2. Desenho corpo humano; 3. Pátio	1. TV 2. Xuxa requebra 3. Pátio	1. Jogo integrativo 2. Pátio	1. Colagem com crepom: corpo humano 2. Pátio
4. Atividades Tarde	3. baú da fantasia 4. Pátio	4. Bola no cesto 5. Pátio	4. Atividade Resp. 5. Pátio	3. Emborrachados 4. Pátio	3. Boliche 4. Pátio
Saída	Dominó	Blocos Lógicos	Sucata	Bonecas e carrinhos	Sucatas

Jardim II (4 a 5,5 anos)

Atividades	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1. Entrada	Dominó de madeira	Jogos de encaixe	Minibrinquedos	Quebra cabeça	Revistas e Gibis
2. Rotina	Chamada, calendário, janela do tempo				
3. Atividades pedagógicas manhã	1. Registro Final de Semana 2. Cordas e bolas	1. Poesia do caracol e confecção do mesmo 2. Ativ. Resp. 3. Bolinhas de sabão	1. Toda criança tem direito a alimentação e moradia 2. Registro do tema com desenho e dobradura	1. A criança tem direito ao lazer 2. Registro com desenho da brincadeira predileta	1. Video/ TV 2. Registro do vídeo 3. Parque
Intervalo	3. Capoeira	4. História e registro com desenho	3. Recorte dos alimntos prediletos	4. Confecção da foca mágica; 5. Jogos de encaixe com massinha	4. Fantoches
Atividades pedagógica tarde	4. Lenço atrás 5. Parque com sucatas 6. Rabo do gato	5. Quem trocou de lugar? 6. Quem é o amigos? 7. Parque c/cordas e bolas	4. Batata quente 5. Parque com sucatas	6. Músicas variadas e karaokê 7. Brincadeiras de roda 8. parque	5. Ativ. respiratórias: apitos 6. Parque com sucatas
Saída	Dominó de madeira	Jogos de encaixe	Minibrinquedos	Quebra-cabeça	Revistas e Gibis

Jardim III (5 a 6 anos)

Atividades	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Entrada	Massinha	Revistas	Jogos	Brinquedos	Gibis
Atividades pedagógicas	1. Aula com a professora 2. Confeção do diário individual 3. Capoeira 4. Brinquedos na calçada 5. Colocação de trabalhos nas pastas	1. Aula com a professora 2. Formas geométricas 3. Colagem 4. Brincadeiras	1. Aula com a professora 2. Massinha para modelar o tema Paz e infância 3. Dança das cadeiras 4. Contar histórias 5. Confeção de borboleta	1. TV/ Víde 2. Culinária 3. Conversa sobre o que assistiram e registro com tinta guaxe	1. Aula com a professora 2. Musicalização 3. Experiência científica: confecção de lente de aumento
Saída	Diário da Semana				

ANEXO II**Instrumento para acompanhamento do desenvolvimento infantil Escola Trindade****Berçário I**

Desenvolvimento	Nomes das Crianças					
	Meses do Ano					
Respondo com um sorriso quando sorriem para mim						
Balucio						
Reajo a sons virando minha cabeça						
Sigo com os olhos pessoas ou objetos						
Quando estou de bruços levanto a cabeça por algum tempo						
Viro de bruço e depois volto a posição de costas						
Atendo quando me chamam pelo nome						
Agarro brinquedos pequenos, seguro e resisto se alguém tenta pegá-lo						
Sento-me com apoio						
Pronuncio algumas sílabas						
Agora já sento sem apoio						
Engatinho						
Procurro objetos que escondem na minha frente						
Seguro objetos com polegares e indicadores						
Fico em pé e tento dar os primeiros passos com apoio						
Faço imitações						
Começo a pronunciar palavras						
Entendo ordens simples						
Brinco com objetos: encaixo e desencaixo, trio e ponho ...						

Berçário II

Desenvolvimento	Nomes das Crianças					
	Meses do Ano					
Pego a colher e levo-a a boca						
Faço alguns rabiscos						
Ando livremente sem apoio						
Faço brincadeiras de imitação: dou comidinha						
Subo e desço de banquinhos, cadeiras e escadas						
Brinco com objetos: empilho, encaixo						
Mostro com gestos a té 5 partes do meu corpo						
Consigo me comunicar com palavras						
Aviso quando molho ou sujo a fraldas						
Faço pedidos simples						
Corro bem, sem tropeçar						
Folheio páginas de revistas, gibis, etc.						
Consigo me comunicar com frases de 2 palavras						

Maternal (3 a 4 anos)

Desenvolvimento	Nomes das Crianças					
	Meses do Ano					
Pulo com os dois pés						
Brinco de faz de conta						
Construo torres com objetos						
Alimento-me sozinho mais ainda derramo comida						
Mostro parte do meu corpo e as nomeio						
Brinco com outras crianças e com os adultos						
Subo e desço escada sozinho						
Rabisco fazendo formas variadas						
Associo algumas palavras e formo frases curtas						
Controlo-me: uso penico ou o vaso sanitário, mas as vezes deixo escapar						
Brinco de faz de conta, imitando os adultos por mais tempo						
Presto atenção ao ouvir histórias simples						
Demonstro iniciativa ao me vestir						

Jardim I

Desenvolvimento	Nomes das Crianças					
	Meses do Ano					
Demonstro autonomia nas ações: corro sozinho, vou ao banheiro e cuido do material						
Participo de brincadeiras de faz de conta e de jogos						
Faço relatos de fatos e histórias com clareza						
Desenho esboços de figura humana						
Consigo me concentrar nas atividades						
Identifico as partes do meu corpo e do corpo de outros						
Reconheço algumas cores						
Reconheço algumas formas						
Demonstro equilíbrio ao correr, pular e saltar						
Uso pronome pessoal ao falar de mim						
Demonstro Ter noções de: Tamanho: grande/pequeno Temperatura: frio/quente Altura: alto baixo Volume: cheio/vazio Massa: Leve/pesado Espaço: em cima/ embaixo, dentro/fora, perto/longe						

Jardim II

Desenvolvimento	Nomes das Crianças					
	Meses do Ano					
Já sei me vestir, ir ao banheiro e comer sozinho						
Participo de jogos e brincadeiras de faz de conta						
Identifico cores						
Identifico formas						
Conto fatos e histórias com clareza do início ao fim						
Gosto de atividades de leitura e escrita						
Identifico partes do meu corpo e de outros e suas funções						
Consigo me concentrar nas atividades						
Reconheço os dias da semana e do mês						
Desenho figuras humanas e outras reconhecíveis						
Demonstro equilíbrio ao andar, correr, saltar						
Reconheço noções de: <ul style="list-style-type: none"> 4. Comprimento: curto/comprido 5. Volume: cheio/vazio 6. Massa: leve/pesado 7. Espessura: grosso/fino 8. Espaço: perto/longe, em frente/atrás, do lado/primeiro/último 9. Tempo: manhã/tarde 10. Tamanho: grande pequeno, mesmo tamanho 11. Altura: alto/baixo 12. Temperatura: frio/quente, morno/gelado 						